

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN
ESCOLAR**



TESIS DOCTORAL

**Procesos de adquisición de la lengua escrita en población infantil con
pérdida auditiva**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

María Fernanda Hinojosa Valencia

DIRECTORA

Estela D'Angelo Menéndez

Madrid, 2016

Universidad Complutense de Madrid

**Facultad de Educación
Departamento
de Didáctica y Organización Escolar**



**Procesos de adquisición de la lengua escrita en población
infantil con pérdida auditiva**

Trabajo de Investigación que presenta:

María Fernanda Hinojosa Valencia
Para la obtención del Grado de Doctor

Bajo la dirección de la:

Dra. Dña. Estela D'Angelo Menéndez

PROCESOS DE ADQUISICIÓN DE LA LENGUA ESCRITA EN POBLACIÓN INFANTIL CON PÉRDIDA AUDITIVA

Resumen

La presente investigación se sitúa en el ámbito de la literacidad asumiendo como objeto de estudio el proceso de apropiación de la cultura escrita en la población infantil con pérdida auditiva. Con la intención de comprender las características de este proceso, se organiza un seguimiento longitudinal de dos niñas y dos niños con hipoacusia severa-profunda paliada con implantes cocleares y/o audífonos durante un período aproximado de 8 años. El mosaico de información proveniente de los ámbitos familiar, escolar y psicoeducativo de cada uno de los casos, transcrito a documentos narrativos para su posterior análisis, fue interpretado a la luz de la modalidad de investigación del estudio de caso. La presentación narrativa de los resultados alcanzados se pone a consideración de la comunidad científica para enriquecer la discusión en relación con el objeto de estudio, sin por ello pretender la generalización de los resultados de este estudio a la globalidad de la población infantil con pérdida auditiva.

Dentro de la complejidad de aspectos que se interrelacionan en el conocimiento y el uso de la lengua escrita, el dominio del principio alfabético del sistema de escritura ocupa un lugar privilegiado en los logros que se pretenden alcanzar en el marco de la etapa inicial de alfabetización. El análisis de los datos registrados en este estudio permite constatar que el proceso de conceptualización del sistema de escritura seguido por cada uno de los sujetos de la muestra presenta consonancia con el patrón de evolución psicogenético que aportan las evaluaciones en este campo (Ferreiro y Teberosky, 1979; Hachén, 2002) en relación con la población oyente, pudiendo apreciar algunas particularidades derivadas de la discriminación y edad auditiva de los casos que integran este estudio. La constatación de esta equivalencia en el proceso de conceptualización del sistema de escritura permite valorar el conocimiento primitivo (anterior a la identificación del principio alfabético convencional) que al respecto construyen todos los niños, incluso los que atraviesan los episodios auditivos como los señalados en este estudio y, por ende, proponerles su participación en prácticas sociales de lectura y escritura, eje fundamental para el aprendizaje del lenguaje escrito y el consecuente desarrollo de la competencia en comunicación lingüística desde edades tempranas. Asimismo, se interpreta que la construcción de discursos escritos pudo traslaparse con la organización de los discursos orales en aquellos casos de la muestra que, por razones diversas, no tuvieron un acceso óptimo a los sonidos del lenguaje en edades tempranas. Una vez concluido el seguimiento de los casos, se evalúa que la competencia lectora desarrollada por los sujetos de la muestra les permite cubrir las demandas sociales y escolares hasta ahora impuestas, enfrentándose a retos específicos entre los que se identifican la falta de riqueza en el acervo semántico y la interpretación sesgada de estructuras sintácticas de uso poco frecuente en la oralidad. El acercamiento a la cultura escrita y la identidad lectora y escritora de los niños y niñas del estudio se define a través de sus propias biografías, cuya heterogeneidad se traduce

en procesos de literacidad únicos que bien pueden interpretarse como sistemas complejos inmersos en contextos socio-culturales y educativos diversos.

Palabras clave: literacidad, hipoacusia, aprendizaje, lengua escrita

Literacy acquisition in young population with hearing loss

Abstract

This research aims to understand the written language and culture acquisition of the infant population with hearing loss through a longitudinal follow-up of two girls and two boys with severe to profound hearing loss who are cochlear implant or hearing aid users, during a time frame of approximately 8 years. The large corpus of information obtained from the family, school and psychoeducational fields, transcribed into narrative documents for its later analysis, was interpreted based on the Case Study research modality. Results are presented on a case report that, in a narrative form, attempts to provide data that may lead the reader towards possible naturalistic generalizations, avoiding at all times the temptation of generalizing these results to a larger population of children who are deaf or hard of hearing.

Analysis of the collected data reveals that the cognitive processes involved in the understanding of the writing system of all the subjects in the sample were developed in line with the psychogenetic developmental pattern described by Ferreiro and Teberosky (1979) and Hachen (2002) for hearing children, although some peculiarities related to auditory discrimination and hearing age were identified. Textual discourse building overlapped with oral discourse organization in those cases that, for various reasons, did not have optimal access to speech sounds at an early age. Reading competencies of the four children in the sample allow them to meet social and school demands, while facing some specific challenges derived from lack of vocabulary and the correct interpretation of syntactic structures rarely used in oral communication. Written culture and identity acquisition of the children in this study is defined by their own biographies, whose heterogeneity is translated into unique literacy acquisition processes that can only be interpreted as complex systems immersed in diverse socio-cultural contexts.

Keywords: literacy, hearing loss, learning, written language.





A los pequeños, por enseñarme a luchar.
A los grandes, por permitirme crecer.

Quiero mostrar mi agradecimiento al profesorado del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Complutense de Madrid. A Rosi, Laura, Araceli y Marisol por formar parte de gran equipo de investigación.

Mi especial admiración y gratitud a mi Directora de Tesis Estela D'Angelo Menéndez, por acompañarme y orientarme en este largo camino; siempre bajo esa mirada de respeto y solidaridad que toda alumna desearía. Su cariño, amistad y ejemplo han sido una gran motivación y aliento en la concreción de este proyecto.

A mis padres por siempre estar.

A Adrián por su amor y apoyo incondicional.

A mi familia de sangre y cariño.

A Licha por darle un rostro más amable a esta investigación.

Gracias a Dios.





ÍNDICE



Tabla de contenido
Índice de Tablas y Figuras

Parte I

Introducción a la investigación	29
Hoja de Ruta	31

Parte II. Acercamiento al objeto de estudio 35

Capítulo 1. Objeto de estudio: justificación, propósitos y fines de la investigación 41

1.1 Descripción y argumentación de la problemática que sustenta la investigación	41
1.1.1 Formulación del problema desde un punto de vista teórico-conceptual: Revisión documental	43
1.1.2 Formulación del problema desde un punto de vista empírico: Revisión de la práctica	46
1.1.3 Formulación del problema desde el punto de vista de la práctica de la investigadora	47
1.2 Contexto en el que se vislumbra el problema que genera la investigación	49
1.3 Justificación de la investigación	57
1.4. Delimitación del objeto de estudio	60
1.5 Precisión de los objetivos y finalidades del estudio: ¿Qué se pretende indagar o conocer sistemáticamente?	62
1.6 Posicionamiento epistemológico del investigador respecto al objeto de estudio	63

Capítulo 2. Evidencias en torno a la problemática y al contexto de la investigación:

el acceso a la cultura escrita en la población infantil con pérdida auditiva	67
2.1 La audición: Funcionamiento, evolución y trascendencia	70
2.1.1 Funcionamiento del sistema auditivo	70
2.1.2 Evolución de la función auditiva	72
2.2 La pérdida de la audición	73
2.2.1 Definición, clasificaciones e implicaciones de las pérdidas auditivas a la luz de los avances científicos y tecnológicos	73
2.2.2 Audiología y tecnologías de acceso a los sonidos a través de la audición	80
2.2.3 Modelos de intervención en el campo de la comunicación en casos de pérdida auditiva	83
2.3 Procesos de lectura y escritura en la población con pérdida auditiva	84
2.3.1 Perspectiva histórica del nivel lector en personas con pérdida auditiva: contexto internacional	85
2.3.2 Perspectiva histórica del nivel lector en personas con pérdida auditiva en países de habla hispana	95

2.3.3 Diversas visiones sobre la relación entre la pérdida auditiva y la competencia en lengua escrita	101
2.3.3.1 Competencia en lengua escrita y codificación fonológica	101
2.3.3.2 La lengua escrita y su relación con la competencia lingüística	104
2.3.3.3 Competencia en la lengua oral y escrita, y aprovechamiento máximo de la audición	109
2.4 Literacidad emergente en la población señalada	113
2.5 Una mirada inclusiva en relación con el proceso de literalidad en niños y niñas con pérdida auditiva	116

Capítulo 3. Evidencias en torno al objeto de estudio: La lengua escrita como herramienta cultural y su relación con la población infantil con pérdida auditiva

3.1 Literacidad y uso de la cultura escrita en la sociedad actual	124
3.1.1 Función socializadora de la lectura y la escritura	124
3.1.2 Prácticas sociales de lectura y escritura: contextos de interacción	125
3.2 La lengua escrita como objeto de conocimiento	127
3.2.1 Concepciones sobre el aprendizaje de la lengua escrita y prácticas pedagógicas para su enseñanza	128
3.2.2 Oralidad y escritura: relación, interacción y diferenciación	132
3.3 Apropiación de la lengua escrita: conceptualizaciones, procesos y facilitadores	134
3.3.1 Las conceptualizaciones de los niños en torno al sistema de escritura	135
3.3.2 Psicogénesis de la lengua escrita: Alfabetización inicial	136
3.3.3 Períodos de construcción del sistema de escritura en el niño	137
3.3.4 Elementos de análisis en las producciones escritas	142
3.3.5 El error como elemento organizador	148
3.3.6 Cognición, lenguaje, cultura y la construcción del discurso textual	148

Parte III. Diseño metodológico de la investigación

Capítulo 4. Plan de investigación

4.1 Contexto en el que se desarrolla la investigación	159
4.1.1 Contexto global: Acceso a la cultura escrita en población infantil con pérdida auditiva	159
4.1.2 Contexto local: Programa de intervención psicopedagógica	159
4.1.3 Contexto institucional: Rasgos de los centros en los que se desarrolla la investigación	160
4.1.4 Contexto temporal: Período de indagación	160
4.1.5 Contexto poblacional	161
4.1.6 Contexto curricular: Ámbito curricular en el que se centra la investigación	162
4.2 Enfoque epistemológico y plan metodológico de la investigación	162
4.2.1 El enfoque hermenéutico-comprensivo en el campo psicopedagógico	

y su relación con los fines de esta investigación	163
4.2.2 Modalidad de investigación y su relación con el problema identificado:	
El estudio de caso	164
4.3 Diseño y desarrollo del estudio de casos para fines de esta investigación:	
Aplicación práctica	165
4.3.1 Población y muestra seleccionada:	
Variables determinantes en la selección de casos	165
4.3.2 Criterios éticos que sustentan el estudio de caso	166
4.3.3 Ámbitos de focalización	167
4.3.4 Recogida de información proveniente de los diversos contextos	
y ámbitos de estudio	171
4.3.4.1 Descripción de las fuentes primarias y secundarias	172
4.3.4.2 Estrategias de recogida de información	173
4.3.5 Organización de la información recopilada	182
4.4 Análisis de la información: instrumentos utilizados	183
4.4.1 Aplicación del Método Comparativo Constante en el	
presente estudio de caso	185
4.4.2 Interpretación en el estudio de caso	190
4.4.3 Análisis cuantitativo de la información referente al ritmo	
de evolución y niveles competenciales en distintas áreas del desarrollo	192
4.4.4 Triangulación	193
4.5 Redacción y elaboración del informe	195
4.6 Fases y cronograma de la investigación	197
4.6.1 Inicio: Diagnóstico de la situación y diseño de la investigación	197
4.6.2 Desarrollo: Trabajo de campo y recolección de datos	198
4.6.3 Cierre: Análisis de los datos recogidos. Primera interpretación de datos	199
4.6.4 Discusión: Interpretación triangulada de los datos y elaboración del informe	199
4.6.5 Cronograma para el desarrollo de la investigación	199
Parte IV. Desarrollo de la investigación	203
Capítulo 5. Trabajo de campo y recolección de datos	207
5.1 Presentación de los casos	209
5.2 Negociación para la inclusión de los casos en la muestra del estudio	212
5.3 Recogida de información: DAE Documentos del Ámbito Escolar	216
5.3.1 DAE1 Entrevistas altamente estructuradas	216
5.3.2 DAE2 Notas escolares	221
5.3.3 DAE3 Informes escolares	224
5.4 Recogida de información: DAF Documentos del Ámbito Familiar	224
5.4.1 DAF1 Entrevistas semi-estructuradas	
5.5 Recogida de información: DAIP Documentos del Ámbito	
de Intervención Psicoeducativa	229

5.5.1 DAIP1 Observaciones y diario de campo	229
5.5.2 DAIP2 Historia clínica	230
5.5.3 DAIP3 Informes periódicos de evolución	231
5.6 Recogida de información: DAS Documentos del Ámbito Sanitario	242
5.6.1 DAS1 Informes Médicos	242
5.6.2 DAS2 Informes de Audiología	242
5.7 Recogida de información: DAV Documentos de Ámbitos Varios	246
5.7.1 DAV1 Comunicaciones varias	246
5.7.2 DAV2 Seguimiento de producciones escritas	248
Capítulo 6. Análisis de los datos recogidos	299
6.1 Primera interpretación de los datos	302
6.1.1 Revisión y análisis de la información correspondiente a cada una de las categorías identificadas	302
6.1.2 Interpretación de las categorías identificadas según su frecuencia de aparición	348
6.1.2.1 Interpretación de los datos a partir de la frecuencia de aparición de las categorías identificadas en el caso V.	351
6.2 Segunda interpretación de los datos	351
6.2.1 Identificación de unidades de análisis significativas: Reorganización de los datos a partir de la triangulación teórica	352
6.2.2 Interpretación de las unidades de análisis a la luz del planteamiento epistemológico de la investigación y la visión de otros investigadores	353
6.3 Elaboración y presentación del informe final del caso V.	354
6.4 Informe: “Nerea lee y escribe”	356
Capítulo 7. Conclusiones de la investigación y proyección de las propuestas	389
7.1 Informe: “Pérdida de audición y cultura escrita”	391
7.2 Conclusiones de la investigación	422
7.2.1 Pérdida auditiva y lengua escrita: la teoría	422
7.2.2 Pérdida auditiva y lengua escrita: estudio de caso	424
7.3 Interrogantes y propuestas que surgen a raíz de los hallazgos del estudio	426
Bibliografía	430
Anexos	460
I. Programa de Intervención Psicoeducativa	460
II. Terapia Auditiva-Verbal™	462
III. Fuentes e ins-trumentos utilizados para la investigación	468
IV. Adaptaciones curriculares	477
V. Instrumentos diseñados para fines de la investigación	479
VI. Documentos narrativos caso V	495

Índice de Tablas y Figuras

Tablas

Tabla 2.1 Clasificación de las pérdidas auditivas en niños y sus implicaciones	79
Tabla 2.2 Modelos de intervención en el campo de la comunicación en casos de pérdida auditiva	84
Tabla 3.1 Niveles de representación del nombre propio	142
Tabla 3.2 Proceso de diferenciación entre números y letras	143
Tabla 3.3 Proceso de reconocimiento e identificación de las letras	143
Tabla 3.4 Proceso de diferenciación entre las letras y los signos de puntuación	144
Tabla 3.5 Progresión genética de las palabras representadas en la oración	145
Tabla 3.6 Recursos ortográficos que permiten representar diferencias de significado	147
Tabla 3.7 Elementos ortográficos y sus funcionalidades	147
Tabla 4.1 Casos que conforman el estudio colectivo	166
Tabla 4.2 Criterios éticos aplicados en la presente investigación	167
Tabla 4.3 Preguntas generales de la investigación en torno a los procesos de literacidad en niños y niñas con pérdida auditiva	168
Tabla 4.4 Temas éticos para el estudio de casos sobre los procesos de apropiación de lengua escrita en población infantil con pérdida auditiva	170
Tabla 4.5 Fuentes de información utilizadas en la presente investigación	173
Tabla 4.6 Información recogida en las hojas de observación	174
Tabla 4.7 Fuentes genéricas de los datos utilizados en la presente investigación	176
Tabla 4.8 Aspectos valorados por la Batería Grafo-léxica	178
Tabla 4.9 Aspectos de la evaluación PROLEC-R incluidas en la presente investigación	179
Tabla 4.10 Clasificación de los documentos narrativos elaborados	183
Tabla 4.11 Método comparativo constante	184
Tabla 4.12 Categorías generales identificadas	186
Tabla 4.13 Categorías identificadas relacionadas con audición y audiología	186
Tabla 4.14 Categorías identificadas relacionadas con comunicación y lengua oral (LO)	187
Tabla 4.15 Categorías identificadas relacionadas con la lengua y la cultura escrita (LE)	188
Tabla 4.16 Otras categorías identificadas	189
Tabla 4.17 Herramientas utilizadas para el análisis cualitativo y/o cuantitativo de la información	193
Tabla 4.18 Triangulación de los datos en función de su situación	194
Tabla 4.19 Sistema de organización de informes	196

Tabla 4.20 Índice de identificación de informes finales	197
Tabla 4.21 Períodos de recogida de información	198
Tabla 4.22 Índice de identificación de informes finales	201
Tabla 5.1 V-DAE1-I-3 Caso V. Documentos Ámbito Escolar. Entrevista altamente estructurada. Análisis cualitativo. Documento narrativo 3	220
Tabla 5.2 V-DAE1-II Caso V. Puntuaciones medias obtenidas por V. en las causas estudiadas durante los cursos 2013 y 2014	221
Tabla 5.3 V-DAE2-I-3 Caso V. Documentos Ámbito Escolar. Notas Escolares. Análisis cualitativo. Documento narrativo 3	222
Tabla 5.4 V-DAE2-II Caso V. Documentos Ámbito Escolar. Notas escolares. Análisis cuantitativo. Documentos (1.1-3.3)	223
Tabla 5.5 Puntuaciones medias en las evaluaciones escolares de V. 2012-2015	223
Tabla 5.6 Caso V. Documentos Ámbito Familiar. Entrevista semi-estructurada. Análisis Cualitativo. Documento 1	227
Tabla 5.7 Respuestas de los padres de V. en relación a su proceso de apropiación de la cultura escrita	228
Tabla 5.8 Caso V. Documentos Ámbito Intervención Psicoeducativa. Observaciones y Diario de Campo. Documento 1	229
Tabla 5.9 Caso V. Documentos Ámbito Intervención Psicoeducativa. Observaciones y Diario de Campo. Documento 41	230
Tabla 5.10 Caso V. Documentos Ámbito Intervención Psicoeducativa. Historia Clínica	231
Tabla 5.11 Caso V. Documentos Ámbito Intervención Psicoeducativa. Informe de Valoración. Documento 11	231
Tabla 5.12 Caso V Seguimiento Audiológico	243
Tabla 5.13 Caso V Umbrales Tonales Oído Derecho Pre-implante	244
Tabla 5.14 Caso V Umbrales Campo Libre Oído Izquierdo Pre y Post-implante	244
Tabla 5.15 Caso V Umbrales Tonales Oído Izquierdo Pre-implante	245
Tabla 5.16 Caso V Umbrales Campo Libre Oído Derecho Pre y Post-implante	245
Tabla 5.17 Caso V. Documento Ámbito Varios. Comunicaciones. Documentos 3	246
Tabla 5.18 Caso V. Documento Ámbito Varios. Comunicaciones. Documentos 11	247
Tabla 5.19 Caso V. Documento Ámbito Varios. Comunicaciones. Documentos 3 6	247
Tabla 6.1 Proceso de interpretación de los códigos de las fichas	302
Tabla 6.2 Frecuencia de aparición de las categorías identificadas para el caso V.	348
Tabla 6.3 Unidades de análisis determinadas a partir de las categorías identificadas en el caso V.	352

Tabla 6.4 Temas émicos que apoyan la interpretación en el estudio de caso V.	354
Tabla III.1 Funciones Psicolingüísticas Evaluados por el ITPA	471
Tabla III.2 Estructura de la Escala WPPSI	471
Tabla III.3 Valoración Psicomotriz	474
Tabla V.1 Caso A: Códigos de identificación	485
Tabla V.2 Caso C: Códigos de identificación	486
Tabla V.3 Caso S: Códigos de identificación	487
Tabla V.4 Caso V: Códigos de identificación	488

Figuras

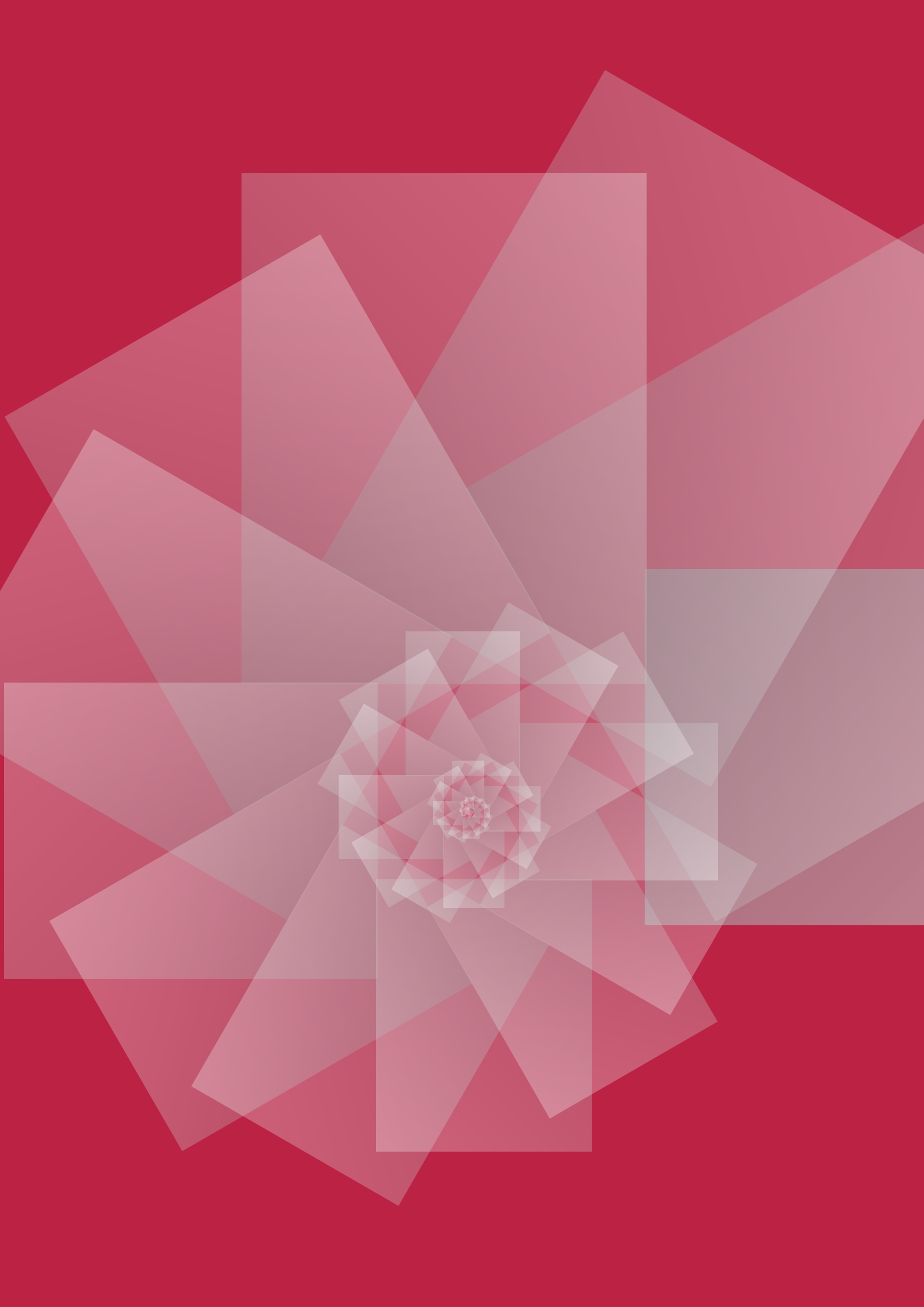
Figura 1.1 Contexto de descubrimiento entorno al objeto de estudio	49
Figura 2.1 Distribución tonotópica de la membrana basilar	70
Figura 2.2 Representación de la vía auditiva	71
Figura 3.1 Niveles de conceptualización del sistema de escritura	141
Figura 4.1 Modelo de investigación hermenéutico-comprensivo	171
Figura 4.2 Concepción interactiva de la lectura	180
Figura 4.3 Vías de comunicación entre profesionales y familiares	181
Figura 4.4 Esquemas de triangulación	195
Figura 5.1 Carta de autorización para participar en el estudio: ejemplar de la investigadora	213
Figura 5.2 Carta de autorización para participar en el estudio: ejemplar de la madre	214
Figura 5.3 Carta de autorización para participar en el estudio: ejemplar del padre	215
Figura 5.4 V-DAE1-3 Entrevista altamente estructurada 3	217
Figura 5.5 Puntuaciones medias obtenidas por V. en las áreas estudiadas durante los cursos 2013 y 2014	223
Figura 5.6 Puntuaciones medias en las evaluaciones escolares de V. 2012 y 2015	224
Figura 5.7 Cuestionario sobre literacidad y lectura escrita	225
Figura 5.8 Respuestas de los padres de V., en relación a su proceso de apropiación de la cultura escrita	228
Figura 5.9 Caso V Umbrales Tonaes Oído Derecho Pre-implante	244
Figura 5.10 Caso V Umbrales Campo Libre Oído Izquierdo Pre y Post-implante	244
Figura 5.11 Caso V Umbrales Tonaes Oído Izquierdo Pre-implante	245
Figura 5.12 Caso V Umbrales Campo Libre Oído Derecho Pre y Post-implante	245
Figura 5.13 V-DAV2-II-1: Caso V. Documentos Ámbitos Varios. Producciones Escritas. Documento 1	249
Figura 5.14 V-DAV2-II-2: Caso V. Documentos Ámbitos Varios.	

Producciones Escritas. Documento 2	250
Figura 5.15 V-DAV2-II-3: Caso V. Documentos Ámbitos Varios.	
Producciones Escritas. Documento 3	251
Figura 5.16 V-DAV2-II-4: Caso V. Documentos Ámbitos Varios.	
Producciones Escritas. Documento 4.1	252
Figura 5.17 V-DAV2-II-4: Caso V. Documentos Ámbitos Varios.	
Producciones Escritas. Documento 4.2	253
Figura 5.18 V-DAV2-II-4: Caso V. Documentos Ámbitos Varios.	
Producciones Escritas. Documento 4.3	254
Figura 5.19 V-DAV2-II-5: Caso V. Documentos Ámbitos Varios.	
Producciones Escritas. Documento 5.1	255
Figura 5.20 V-DAV2-II-5: Caso V. Documentos Ámbitos Varios.	
Producciones Escritas. Documento 5.2	256
Figura 5.21 V-DAV2-II-5: Caso V. Documentos Ámbitos Varios.	
Producciones Escritas. Documento 5.3	257
Figura 5.22 V-DAV2-II-6: Caso V. Documentos Ámbitos Varios.	
Producciones Escritas. Documento 6	258
Figura 5.23 V-DAV2-II-7: Caso V. Documentos Ámbitos Varios.	
Producciones Escritas. Documento 7.1	259
Figura 5.24 V-DAV2-II-7: Caso V. Documentos Ámbitos Varios.	
Producciones Escritas. Documento 7.2	260
Figura 5.25 V-DAV2-II-8: Caso V. Documentos Ámbitos Varios.	
Producciones Escritas. Documento 8	261
Figura 5.26 V-DAV2-II-9: Caso V. Documentos Ámbitos Varios.	
Producciones Escritas. Documento 9	262
Figura 5.27 V-DAV2-II-10: Caso V. Documentos Ámbitos Varios.	
Producciones Escritas. Documento 10	264
Figura 5.28 V-DAV2-II-11: Caso V. Documentos Ámbitos Varios.	
Producciones Escritas. Documento 11	265
Figura 5.29 V-DAV2-II-12: Caso V. Documentos Ámbitos Varios.	
Producciones Escritas. Documento 12.1	266
Figura 5.30 V-DAV2-II-12: Caso V. Documentos Ámbitos Varios.	
Producciones Escritas. Documento 12.2	267
Figura 5.31 V-DAV2-II-13: Caso V. Documentos Ámbitos Varios.	
Producciones Escritas. Documento 13	268
Figura 5.32 V-DAV2-II-14: Caso V. Documentos Ámbitos Varios.	
Producciones Escritas. Documento 14	269
Figura 5.33 V-DAV2-II-15: Caso V. Documentos Ámbitos Varios.	
Producciones Escritas. Documento 15	270
Figura 5.34 V-DAV2-II-16: Caso V. Documentos Ámbitos Varios.	

Producciones Escritas. Documento 16.1	272
Figura 5.35 V-DAV2-II-16: Caso V. Documentos Ámbitos Varios.	
Producciones Escritas. Documento 16.2	274
Figura 5.36 V-DAV2-II-17: Caso V. Documentos Ámbitos Varios.	
Producciones Escritas. Documento 17	276
Figura 5.37 V-DAV2-II-18: Caso V. Documentos Ámbitos Varios.	
Producciones Escritas. Documento 18	278
Figura 5.38 V-DAV2-II-19: Caso V. Documentos Ámbitos Varios.	
Producciones Escritas. Documento 19	280
Figura 5.39 V-DAV2-II-20: Caso V. Documentos Ámbitos Varios.	
Producciones Escritas. Documento 20	282
Figura 5.40 V-DAV2-II-21: Caso V. Documentos Ámbitos Varios.	
Producciones Escritas. Documento 21	284
Figura 5.41 V-DAV2-II-22: Caso V. Documentos Ámbitos Varios.	
Producciones Escritas. Documento 22	286
Figura 5.42 V-DAV2-II-23: Caso V. Documentos Ámbitos Varios.	
Producciones Escritas. Documento 23.1	288
Figura 5.43 V-DAV2-II-23: Caso V. Documentos Ámbitos Varios.	
Producciones Escritas. Documento 23.2	290
Figura 5.44 V-DAV2-II-24: Caso V. Documentos Ámbitos Varios.	
Producciones Escritas. Documento 24	292
Figura 5.45 V-DAV2-II-25: Caso V. Documentos Ámbitos Varios.	
Producciones Escritas. Documento 25	294
Figura 6.1 Representación gráfica del caso V., tomando en cuenta las categorías identificadas, su interrelación y frecuencia de aparición	350
Figura 6.2 Representación gráfica de umbrales auditivos a campo libre pre y post implante	362
Figura 6.3 Notas de Nerea	368
Figura 6.4 Inventario de Nerea	369
Figura 6.5 Gráfico de Nerea	369
Figura 6.6 Lista de la compra de Nerea	370
Figura 6.7 Instructivo para sembrar una planta	371
Figura 6.8 Cuentos para mis amigos	371
Figura 6.9 Carta a Papá Noel	372
Figura 6.10 Nota de la escuela	373
Figura 6.11 Nota de la escuela	374
Figura 6.12 Mapa mental	375
Figura 6.13 Carta	376
Figura 6.14 Nivel presilábico	378
Figura 6.15 Nivel presilábico	379

Figura 6.16 Nivel silábico-alfabético	380
Figura 6.17 Nivel alfabético inicial	381
Figura 6.18 Marcadores gráficos	382
Figura 6.19 Conceptualización inicial sobre la separación de las palabras	383
Figura 6.20 Conceptualización inicial sobre la separación de las palabras	384
Figura 7.1 Receta médica para Ana	393
Figura 7.2 Invitación de Ana	393
Figura 7.3 Lista de concursantes de Ana	393
Figura 7.4 Libro preferido de Ana	394
Figura 7.5 Diario de Ana	394
Figura 7.6 Texto expositivo de Carlos	396
Figura 7.7 Texto expositivo de Carlos	397
Figura 7.8 Texto expositivo de Carlos	398
Figura 7.9 Cómic de Santiago	399
Figura 7.10 Letrero de bienvenida	400
Figura 7.11 Nota a los padres	400
Figura 7.12 Nota a los padres	400
Figura 7.13 Nota a la madre	401
Figura 7.14 Producciones varias Nerea	401
Figura 7.15 Producciones varias Nerea	402
Figura 7.16 Producciones varias Nerea	403
Figura 7.17 Producciones varias Nerea	404
Figura 7.18 Figura Humana de Santiago	404
Figura 7.19 Hello Kitty con mano de Nerea	404
Figura 7.20 Nivel pre-silábico Nerea y Ana	407
Figura 7.21 Unidad imagen texto	407
Figura 7.22 Unidad imagen texto	408
Figura 7.23 Evolución de la conceptualización silábico-alfabética	409
Figura 7.24 Evolución del principio alfabético	410
Figura 7.25 Evolución del principio alfabético	411
Figura 7.26 Evolución del principio alfabético	411
Figura 7.27 Evolución del principio alfabético	412
Figura 7.28 Uso preferente de mayúsculas	413
Figura 7.29 Alternancia de mayúsculas y minúsculas	414
Figura 7.30 Uso de diacríticos	415
Figura 7.31 Separación de las palabras	417
Figura III.1 Tests cognitivos del BAS-II Infantil, nivel superior (3:6 a 5:11 años)	472
Figura III.2 Tests cognitivos del BAS-II Escolar (6:0 a 17:11)	473
Figura V.1 Hoja de datos llamada plantilla sesión tesis	480
Figura V.2 Cuestionario sobre literacidad y cultura escrita	481

Figura V.3 Hoja de datos llamada plantilla sesión tesis	483
Figura V.4 Lista de capítulos de la tesis	490
Figura V.5 Caso A	492
Figura V.6 Caso C	493
Figura V.7 Caso S	493
Figura V.8 Caso V	494





PARTE I

Fue el tiempo que pasaste con tu rosa lo que la hizo tan importante
Antoine de Saint Exupéry, 1943





A young boy with dark hair and a cochlear implant on his left ear is smiling and looking towards the camera. He is holding a white spiral-bound notebook in front of him. On the notebook, the word "impossible" is written in a brown, textured font, with a large, dark, hand-drawn 'X' over the first few letters. The background is blurred, showing what appears to be a classroom setting with other people.

~~impossible~~

Introducción

INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO EN GENERAL

Se inicia este informe de investigación asumiendo que su redacción es un proceso de racionalización de la producción del conocimiento alcanzado durante el desarrollo de la misma con la intención de ponerlo a juicio de la comunidad científica, principalmente de aquellos sectores interesados en la problemática explorada en este estudio. Dado el carácter de la presente investigación, las argumentaciones que recoge su informe pretenden convencer a dicha comunidad de su validez, al tiempo que, estar a disposición de quienes consideren pertinente retomarlas para su profundización y/o contraste.

Se asume que la introducción es un momento sumamente importante en la racionalización del conocimiento teniendo en cuenta que, en la misma, se presenta el objeto de estudio que se ha construido progresivamente a lo largo del proceso de investigación contando con el respaldo de las selecciones teóricas y metodológicas asumidas.

La presente investigación científica se inserta en el ámbito de lo social y tiene por objeto el estudio de los procesos de apropiación de la cultura escrita en población infantil con pérdida auditiva. La metodología seleccionada es el estudio de caso debido a sus posibilidades para abordar en profundidad el tema planteado. La selección de la muestra se realiza a través de un muestreo por conveniencia en el que se elige un número reducido de sujetos miembros de un programa de intervención psicoeducativa. La mirada en todo momento está dirigida hacia el conocimiento y comprensión de los fenómenos estudiados cuya exposición a través de informes finales pretende acercarse a una comunidad de investigación dispuesta y abierta a reflexionar y relacionar las experiencias expuestas con las propias, sin por ello pretender una generalización de los resultados.

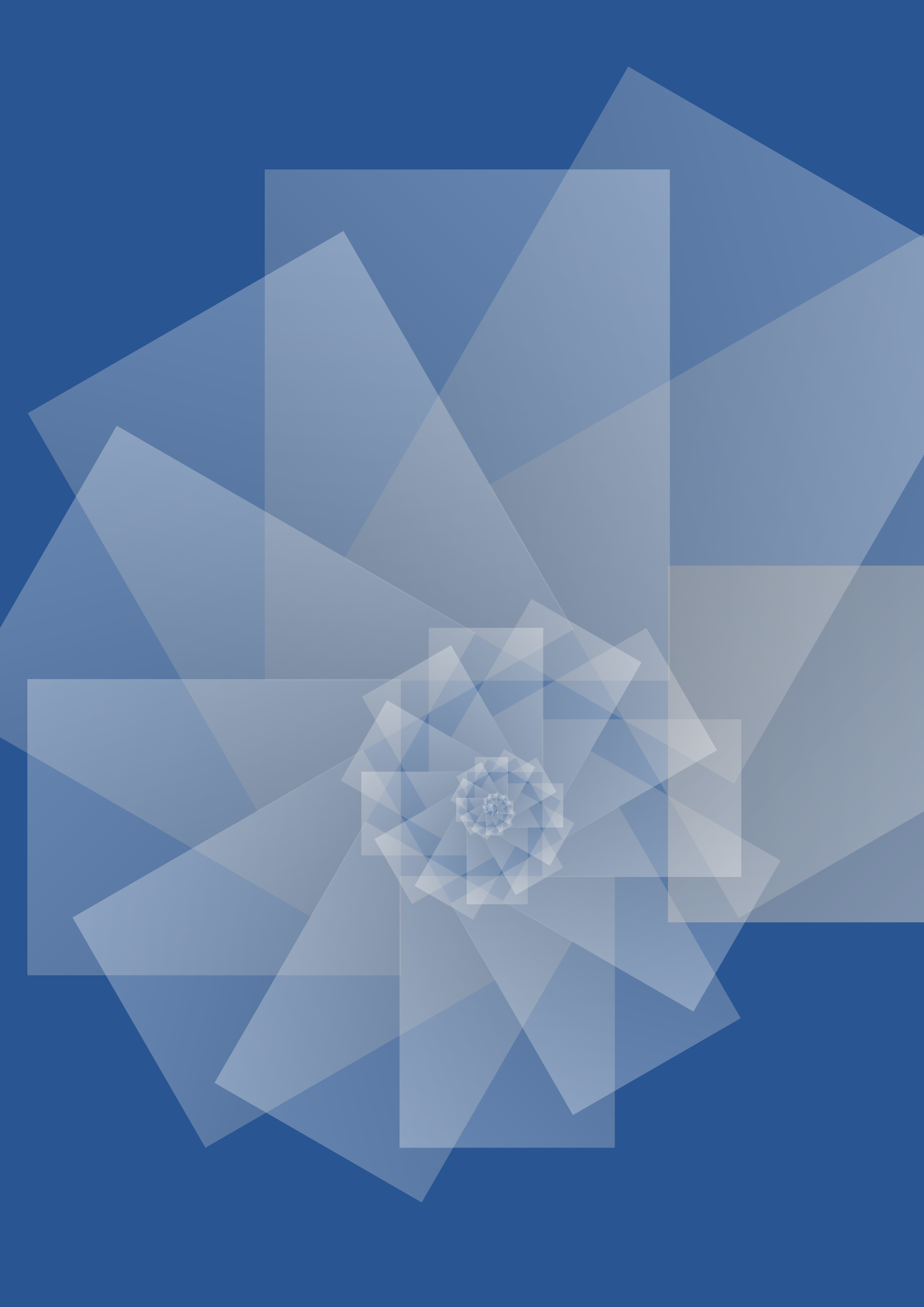
La lingüística, la psicopedagogía y el abordaje de la hipoacusia son los campos interdisciplinarios principales que entretienen un marco teórico-conceptual cuya finalidad es guiar la investigación y dar coherencia, soporte y validez a los fenómenos estudiados. Las conceptualizaciones y racionalizaciones expuestas se encuentran en consonancia con la perspectiva que la autora, como investigadora y como profesional, ha desarrollado en relación al objeto de estudio, entendiendo y respetando la diversidad existente en las maneras de mirar y abordar la problemática planteada.

HOJA DE RUTA

La presente hoja de ruta fue creada con la intención de ofrecer orientación al lector en su recorrido a lo largo de esta investigación. En ella se introducen los apartados y capítulos, así como un breve resumen del contenido de los mismos.

PARTE I. INTRODUCCIÓN Y HOJA DE RUTA
Este primer apartado pretende presentar al lector el objeto de estudio y los propósitos de la investigación, ofreciéndole la presente hoja de ruta como herramienta que, a través de una breve descripción de cada uno de los capítulos del trabajo, oriente su tránsito por el mismo.
PARTE II. ACERCAMIENTO AL OBJETO DE ESTUDIO
CAPÍTULO 1: OBJETO DE ESTUDIO: JUSTIFICACIÓN, PROPÓSITOS Y FINES DE LA INVESTIGACIÓN En este capítulo se hace una introducción a la problemática que constituye el motor de la presente investigación. Una vez definida, identificada y contextualizada dicha problemática, se procede a justificar los fines de la investigación haciendo una delimitación del objeto de estudio y precisando los objetivos y finalidades a alcanzar, tomando en consideración la posición epistemológica desde la cual se sitúa la investigadora.
CAPÍTULO 2. EVIDENCIAS EN TORNO A LA PROBLEMÁTICA Y AL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN: EL ACCESO A LA CULTURA ESCRITA EN LA POBLACIÓN INFANTIL CON PÉRDIDA AUDITIVA Este segundo capítulo introduce el concepto, la clasificación y las implicaciones de las pérdidas auditivas, así como las posibilidades con que cuentan hoy quienes las presentan. Los avances en la ciencia y la tecnología permiten vislumbrar un horizonte alentador para los niños y niñas con problemas de audición. La posición desde la cual la investigadora se sitúa con respecto al tema de la pérdida auditiva también se hace explícita en el presente apartado. A lo largo de este capítulo también se hace una amplia revisión de investigaciones que se han llevado a cabo a lo largo del pasado y presente siglo tanto en lengua castellana, como en habla inglesa, con el fin de tener una perspectiva histórica y actual de la situación de las personas con pérdida auditiva con respecto a la apropiación de la lengua y la cultura escrita.
CAPÍTULO 3. EVIDENCIAS EN TORNO AL OBJETO DE ESTUDIO: LECTURA Y ESCRITURA COMO HERRAMIENTAS FUNDAMENTALES DE LA CULTURA ESCRITA Se presentan en este apartado distintas conceptualizaciones acerca de la lengua escrita y de su aprendizaje, describiendo el proceso de apropiación de la lengua escrita desde un enfoque psicogenético, así como el papel que los distintos actores en la sociedad desempeñan en dicho proceso. El amplio concepto de literacidad y de cultura escrita también es abordado. El contenido del capítulo constituye un fundamento teórico-conceptual para el análisis de los hallazgos del presente estudio de caso.
PARTE III: DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO 4. PLAN DE INVESTIGACIÓN En aras de realizar un acercamiento al objeto de estudio, el presente capítulo comienza por describir el contexto dentro del cual se inserta la presente investigación, definiendo a posteriori el enfoque epistemológico y el plan metodológico seleccionado para su desarrollo: el estudio de caso. Se detalla la aplicación práctica de esta modalidad de investigación y se guía al lector a través de los medios utilizados para el análisis de la información. Hacia el final del capítulo se explican las fases y el cronograma de este trabajo.

PARTE IV: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO 5. TRABAJO DE CAMPO Y RECOLECCIÓN DE DATOS A modo introductorio, se presentan los cuatro casos seleccionados para este estudio, continuando con la exposición del proceso de recogida y análisis de la información de manera detallada a través de uno de los casos. Se exponen las distintas etapas recorridas, incluyendo la negociación y los procedimientos utilizados para la obtención, recopilación y organización de la información desde los distintos ámbitos de focalización.
CAPÍTULO 6. ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOGIDOS El presente capítulo consiste en la realización de una serie subsecuente de interpretaciones de la información recopilada. La primera de ellas responde a la identificación de categorías recurrentes en 566 documentos narrativos revisados provenientes de las distintas fuentes de datos dando lugar a una primera triangulación. La información obtenida se reorganiza en unidades de análisis significativas a través de la triangulación con la teoría, dando paso a la triangulación con el método de investigación, los miembros del grupo de investigación y los sujetos interesados. Los resultados de los procedimientos mencionados se plasman en un informe final de investigación. Las etapas antes mencionadas se llevan a cabo para cada uno de los casos, así como para la totalidad de los casos estudiados. La exposición de este proceso se hace a través de uno sólo de los casos siendo éste el mismo que se seleccionó para la presentación del capítulo 5.
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES DE INVESTIGACIÓN Y PROYECCIÓN DE PROPUESTAS En este apartado se vierten los hallazgos principales de la investigación divididos en dos bloques: un primer bloque correspondiente al informe de investigación denominado “Procesos de apropiación de la cultura escrita en población infantil con pérdida auditiva” y otro segundo bloque en el que se exponen las conclusiones de la investigación teórica y práctica de este trabajo. Ambos bloques se complementan con un tercero dedicado a interrogantes y propuestas.
BIBLIOGRAFÍA Se incluyen las referencias bibliográficas consultadas a lo largo del estudio en consonancia con la normativa propuesta por la APA.
ANEXOS En este apartado final se ponen a disposición del lector cinco documentos. Un primer documento dedicado a la descripción del Programa de Intervención Psicoeducativa que contextualiza la investigación, seguido de un segundo documento en el que se expone el planteamiento teórico de la Terapia Auditiva-Verbal™, cuyos principios se incluyen dentro del programa de intervención mencionado. En el anexo IV se presenta brevemente el concepto, aplicación y clasificación de las Adaptaciones Curriculares, mientras que los anexos III y V contienen material recolectado y/o diseñado durante el proceso de investigación.



PARTE II

Man is an animal suspended in webs of significance he himself has spun
El hombre es un animal suspendido en redes de significado que él mismo ha tejido
Clifford Geertz, Interpretation Of Cultures







A large, stylized number '1' in a light teal color, positioned on the right side of the page. It has a thick, rounded vertical stem and a horizontal top bar that is slightly angled. The background is a solid dark teal color.

Capítulo 1



Parte II. Acercamiento al objeto de estudio

Capítulo 1.

Objeto de estudio: justificación, propósitos y fines de la investigación

En el presente capítulo se pretende dar a conocer al lector el objeto de la investigación y el contexto que lo circunda, partiendo de la identificación y análisis de la problemática desde dos perspectivas: teórica y práctica. Una vez definido el problema desde ambos puntos de vista, se describe el contexto de descubrimiento en el cual se inserta dicha problemática, procurando incorporar todos aquellos aspectos socioculturales, institucionales e ideológicos que pueden influir de manera directa o indirecta en el objeto de estudio, el cual es delimitado desde un inicio a través del análisis semántico de cada uno de sus elementos.

La justificación y objetivos de la investigación se plantean y describen en torno a tres ámbitos: académico, social y personal, dando a conocer al lector las cuestiones que se desean indagar en cada uno de estos ámbitos de una manera sistemática y organizada. El posicionamiento epistemológico del investigador respecto al objeto de estudio se intenta presentar de manera explícita, resultando de especial interés al tratarse de un estudio de descripción densa en el que existe una inmersión del investigador dentro del ámbito de intervención en el que se inserta el fenómeno estudiado.

A lo largo del capítulo también se realiza una breve introducción a aspectos teóricos y metodológicos que dan sustento a la investigación y que serán abordados en mayor profundidad a lo largo de otros capítulos.

1.1 Descripción y argumentación de la problemática que sustenta la investigación.

La presente investigación se inserta dentro de los campos interdisciplinarios y transdisciplinarios de la educación, psicopedagogía y ciencias de la salud, atravesando así las humanidades, las ciencias sociales y las ciencias físicas. En el interés de ser sensible con la perspectiva naturalista y el entendimiento interpretativo de la experiencia humana, se alude a un enfoque de investigación científica principalmente cualitativo que tolera la presencia de elementos naturalistas.

Nelson et al., (1992, citado por Denzin et al., 2005) al referirse a los usos y significados particulares y múltiples de los métodos de la investigación cualitativa sostienen que:

La investigación cualitativa abarca dos tensiones al mismo tiempo. Por un lado, es arrastrada hacia una amplia sensibilidad interpretativa, post-experimental, post-moderna, feminista y crítica. Por otro lado, es arrastrada hacia concepciones positivistas, post-positivistas,

humanísticas y naturalistas más estrechas de la experiencia humana y su análisis. Más allá, estas tensiones pueden ser combinadas en el mismo proyecto, llevando a ambas perspectivas, post-moderna o naturalista, o crítica y humanista, a tolerarse.

Toda investigación científica tiene su génesis en la problematización de la realidad, independientemente del campo en que la misma se encuentre (Denzin, 2005; Dewey, 1938; Popper, 1961; Sirvent, 2007). La situación problemática es el aspecto de la realidad que preocupa al investigador. En palabras de Sirvent (Rigal y Sirvent, 2007) “es el conjunto de cuestiones que a un investigador le preocupa, le fascina, le asombra, le angustia, lo enfrenta con su ignorancia, lo deja perplejo y lo empuja, lo motiva para investigar (...) es lo que no sabe”. De acuerdo con la autora, el hecho de saber “pararse desde la ignorancia” juega un papel fundamental en la construcción del conocimiento. En este sentido, aclara la autora, “la tensión entre lo que se sabe y lo que no se sabe es la clave para entender cómo, de la situación problemática, emerge el problema de investigación”.

Popper (1961) describe la relación existente entre el problema y la observación como punto de partida de una investigación de la siguiente manera:

El punto de partida es siempre el problema: y la observación únicamente se convierte en un punto de partida cuando desvela un problema: o, con otras palabras, cuando nos sorprende, cuando nos muestra que hay algo en nuestro conocimiento -en nuestras expectativas, en nuestras teorías- que no está del todo en orden. Las observaciones solo conducen, pues, a problemas en la medida en que contradicen algunas de nuestras expectativas conscientes o inconscientes. Y lo que en tal caso se convierte en punto de partida del trabajo científico no es tanto la observación en sí cuanto la observación en su significado peculiar- es decir, la observación generadora de problemas.

Previo a la descripción y argumentación de la problemática que da origen a la presente investigación, cabe matizar que, como se verá más adelante, el contexto de descubrimiento donde surge y tiene anclaje la investigación genera diferentes situaciones problemáticas, las que a su vez pueden dar lugar a diversos objetos-problema de investigación. En los siguientes apartados se describirán las situaciones problemáticas identificadas y acotadas por la investigadora dentro del amplio marco en el que las mismas se manifiestan, partiendo de dos fuentes: la revisión documental; y el análisis de las prácticas y las experiencias en los campos interdisciplinarios en los que transita el estudio, incluyendo la propia práctica en este campo.

1.1.1 Formulación del problema desde el punto de vista teórico-conceptual: Revisión documental.

La pérdida auditiva es un asunto primordial de salud pública al ser la tercera condición física más común después de la artritis y la enfermedad cardíaca (Hearing Loss Association of America [HLAA], 2015). La pérdida de audición afecta a individuos de todas las edades y puede ocurrir en cualquier momento vital desde la infancia hasta la edad adulta. La mayor parte de los niños con pérdida auditiva que reciben servicios a tiempo, con frecuencia son capaces de desarrollar habilidades lingüísticas a la par que sus compañeros oyentes (American Speech - Language Hearing [ASHA], 2014). En caso de no ser detectada, la hipoacusia infantil puede impactar negativamente la adquisición del habla y del lenguaje, el desempeño académico, así como el desarrollo social y emocional (National Center for Hearing Assessment and Management [NCHAM], 2012). Según [NICHCY] (National Information Center for Children and Youth with Disabilities, 2004) los niños con pérdida auditiva encontrarán muchas más dificultades que los niños oyentes para acceder al vocabulario, gramática, orden de las palabras, expresiones idiomáticas y otros aspectos de la comunicación verbal.

De acuerdo con los datos del Instituto Nacional de Estadística de España (INE, 2008) el número de personas con discapacidad auditiva mayores de seis años gira en torno al millón sesenta y cuatro mil, de los cuales la mayoría comunica en lengua oral. Ya en el año 1999, la Comisión para la Detección Precoz de la Hipoacusia (CODEPEH, 1999) detectó que al año, en España, uno de cada mil recién nacidos padecía una sordera profunda bilateral y que cinco de cada mil recién nacidos padecía una sordera de distinto tipo y grado. Esta situación supone que, “de acuerdo con las actuales cifras de natalidad, **cada año, en España dos mil quinientas familias tienen un recién nacido con problemas en su audición.** De ellos, aproximadamente quinientos serán casos de sorderas profundas” (Trinidad y Jáudenes, 2012).

En lo que respecta a la modalidad de comunicación empleada por los sujetos con pérdida auditiva, observamos un declive en el uso de sistemas alternativos de comunicación como la lengua de signos. Dos estudios sociológicos realizados por FIAPAS (Jáudenes et al., 2007 Jáudenes, 2009) permiten vislumbrar una tendencia creciente hacia la comunicación oral, lo cual coincide con la tendencia a nivel internacional (Brown, 2006). El estudio publicado en 2007 revela que un 89% de los niños con pérdida auditiva comunica en lengua oral, mientras que la segunda edición de este estudio, realizada en 2009, revela que un 96% de los niños mencionados utiliza esta modalidad de comunicación. En todos los casos, las familias destacan como factores decisivos para la autonomía personal de sus hijos la posibilidad de comunicarse en lengua oral sin depender de terceros. Lo anterior cobra sentido si tomamos en cuenta que el 92% de los niños con pérdida auditiva nacen en el seno de familias donde ambos padres son oyentes (Mitchell y Karchmer, 2004), sumado al hecho de que según el estudio de FIAPAS de 2009 (Jáudenes) el 96% de los sujetos de la muestra utiliza prótesis auditivas, siendo el 57% usuarios de audífonos y 39% usuarios de implantes cocleares.

En cuanto a la habilitación y/o rehabilitación, el estudio publicado por Jáudenes y colaboradores en 2007 sobre la situación educativa del alumnado con discapacidad auditiva pone de manifiesto que el 66% de los niños han recibido logopedia, de los cuales únicamente el 21% la ha recibido antes de los tres años. El estudio realizado por las mismas autoras en 2009 devela que el 95.7% ha recibido logopedia temprana, sin especificar el modo de abordaje ni la formación de los profesionales que la realizan. Asimismo, este estudio refleja que el 70% de la población incluida en el mismo está en el curso académico que le corresponde por edad, sin embargo, no revela información más detallada sobre el grado de integración social y/o académica de dichos alumnos, los apoyos que requieren para su inclusión, así como tampoco menciona qué sucede con el otro 30%.

Al poner el foco de atención en el acceso a la cultura escrita por parte de la población con pérdida auditiva, encontramos un volumen creciente de publicaciones científicas a nivel internacional, preferentemente de origen anglosajón, que refleja que esta población mantiene niveles de lectura y escritura similares a los de sujetos oyentes (Easterbrooks et al., 2008; Geers, 2003; Spencer y Oleson 2008). Muchos de estos resultados provienen de enfoques en los que se pretende obtener el máximo rendimiento de las prótesis auditivas.

En los países de habla hispana, a pesar de la aún reducida bibliografía existente en torno al desarrollo de la lengua escrita en población infantil con pérdida auditiva, es posible encontrar estudios que reflejen diversos aspectos de dicha situación ya sea a nivel individual o colectivo (De los Reyes, 2012; Domínguez y Soriano, 2009; Domínguez et al., 2011; Torres, 2009; Alegría y Domínguez, 2009; Villalba et al., 2005). Son todavía mayoría los estudios que reflejan niveles bajos en el desarrollo de las competencias en lengua escrita por parte de la población con hipoacusia (Divito et al., 2003; Domínguez et al., 2012; Figueroa y Lissi, 2005; Lissi et al., 2003; Loaiza, 2013; Miranda, 1997). Además existen escasas publicaciones que muestren un paralelismo entre los procesos de apropiación y/o niveles de desempeño en lectura y escritura entre sujetos oyentes e individuos con pérdida auditiva. (D'Angelo et al., 2011; Jáudenes, 2009).

En 2007 FIAPAS promovió el Estudio Sobre la Situación Educativa del Alumnado con Discapacidad Auditiva (Jáudenes et al., 2007) cuyo objetivo general era evaluar el nivel lectoescriptor del alumnado con hipoacusia y su influencia sobre el aprendizaje y el rendimiento escolar, a través de un estudio transversal sobre una muestra integrada por cien escolares de diversas comunidades autónomas. Los datos obtenidos “rompen con la tendencia de lo que, durante las últimas décadas de investigación, habitualmente se había encontrado” (Jáudenes et al., 2007) pues pone de relieve el hecho de que “por primera vez nos encontramos con un grupo de lectores escolares que alcanza un nivel lector medio comparable al de sus pares oyentes”. Asimismo, el informe resalta la heterogeneidad como característica que mejor define a la sordera como grupo. Este estudio también señala que:

Las diferencias halladas entre sujetos, más allá del coeficiente intelectual, parecen estar determinadas por la combinación de otras variables como el diagnóstico precoz, el uso

temprano de prótesis auditivas y la intervención logopédica, además de la influencia de la familia y de los propios procesos de enseñanza/aprendizaje al que este alumnado haya sido expuesto. Sin embargo, si el diagnóstico es tardío, en los casos de sorderas severas y profundas, los sujetos con un cociente intelectual medio/alto, cognitivamente parecen quedar bloqueados y funcionalmente, rinden como sujetos de cociente intelectual bajo.

El estudio citado concluye a su vez que el nivel de lenguaje oral es la variable fundamental que influye en los resultados encontrados, además del uso de prótesis auditivas, ayudas técnicas (Sistemas de Frecuencia Modulada) y la logopedia.

Sin duda todas estas aportaciones son importantes y necesarias para el mundo de la pérdida auditiva y la lengua escrita en la península ibérica y, de sus conclusiones, se desprenden un sin fin de inquietudes y preguntas para profundizar en este tema tan complejo. Algunas de estas cuestiones han servido de orientación para el desarrollo y focalización de la presente investigación:

- ¿Quiénes y cómo son los sujetos que consiguen resultados dentro, por encima y por debajo de la media esperada para sujetos oyentes en lectura y escritura?
- ¿En qué grado y hasta qué punto las variables mencionadas en el estudio (edad de diagnóstico, intervención, grado de hipoacusia, tipo de prótesis, uso de sistema de FM) se relacionan con el acceso a la cultura escrita?
- Más allá de los niveles y resultados obtenidos en lengua escrita, ¿cómo son los procesos de apropiación y formas de acercamiento a la cultura escrita en los niños y niñas con hipoacusia que aprenden a leer y escribir?

Por todo ello, el presente trabajo de investigación, nace del deseo y la necesidad de indagar sobre los procesos y formas de acercamiento a la lengua y la cultura escrita en una población tan diversa como lo es la propia diversidad humana, entendiendo que nos encontramos con sujetos que dentro de su repertorio de diversidad cuentan con diferentes aspectos relacionados con la causa, tipo y grado de pérdida auditiva, edad de detección e inicio de tratamiento, modalidad de comunicación, presencia o ausencia de patologías asociadas, tipo de tecnología utilizada, entorno familiar y socio-cultural, entre otros. Paralelamente, se debe tener en cuenta que el acceso a la lectura y escritura es el resultado de un conjunto de procesos sensoriales, cognitivos, lingüísticos, socio-afectivos y atencionales. De los enunciados anteriores se desprende la urgencia de abordar esta compleja temática desde un enfoque hermenéutico comprensivo.

Este estudio busca contribuir en el incremento del conocimiento en torno al acceso a la cultura escrita en sujetos con pérdida auditiva que pertenecen a una población hispanoparlante, aspecto fundamental de cara a alcanzar una verdadera comprensión de la realidad en torno a la inserción académica, social y laboral de las personas con hipoacusia.

1.1.2 Formulación del problema desde el punto de vista empírico:

Revisión de la práctica

Existen preguntas que los padres de niños y niñas con pérdida auditiva se plantean desde el momento del diagnóstico hasta que sus hijos e hijas han conseguido desarrollar una vida independiente: ¿Será capaz de comunicarse? ¿Hablará? ¿Tendrá amigos? ¿Aprenderá a leer y escribir? ¿Irá a una escuela regular? ¿Irá a la universidad? ¿Conseguirá un desarrollo profesional y una verdadera inserción laboral y social? ¿Tendrá una familia?

El proceso de duelo de los padres por haber tenido hijos y/o hijas con pérdida auditiva no solo es complejo, sino que también es interminable y recurrente (Luterman, 1996). Los estados universales que los padres experimentan son la negación, la ansiedad, el miedo, la ira, la culpa, la depresión, la tristeza (...), la envidia, la confusión y la soledad (Goring, 2013). Cada uno de los hitos evolutivos que representan las preguntas planteadas en el párrafo anterior se traducen en momentos de alta vulnerabilidad y preocupación para los familiares de un niño o niña con hipoacusia. Teniendo en cuenta que la respuesta a una gran parte de estas preguntas va de la mano del desarrollo de las competencias lingüísticas, ya sea orales y/o escritas, el acceso al mundo escrito por parte del alumnado con pérdida auditiva es también una preocupación de profesionales, instituciones educativas y organismos de inserción laboral.

Según datos obtenidos a partir del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (Cerrudo, 2012), se constata que cuanto mayor es el nivel de estudios, mayores son las tasas de contratación en la población con pérdida auditiva. Lo anterior ratifica la relevancia de “la formación como un elemento clave para lograr la efectividad en la inserción laboral” (Cerrudo, 2012).

El desarrollo de competencias en lengua oral y escrita por parte de sujetos con pérdida auditiva cobra presencia en las prácticas educativas durante el siglo XVI, principalmente a partir del trabajo de Pedro Ponce de León, quien establece el primer método de educación para personas sordas (González y Calvo, 2009). De manera particular, el desarrollo de competencias lingüísticas orales de los sujetos con pérdida auditiva han sido el objetivo de numerosos programas educativos, encontrando que, en muchas ocasiones, las habilidades adquiridas no han sido suficientes para permitir a dicho colectivo una comunicación efectiva (Kelly, 1995; Paul, 1996; Sarant, 2009); los niveles alcanzados en lengua escrita se han encontrado por debajo de lo esperado para sujetos oyentes en términos generales (Moeller et. al., 2007; Musselman, 2000; Paul, 1998; Traxler, 2000; Vermeulen et al., 2007); y la inserción profesional, laboral y social también ha distado de las expectativas deseadas para una sociedad inclusiva (Pereda et al., 2003).

De acuerdo con la revisión teórica presentada en el apartado anterior, esta situación se está transformando, encontrando algunas investigaciones que refieren niveles de lectura y escritura dentro de la media esperada para la población general en los sujetos con pérdida auditiva a nivel

internacional (Easterbrooks et al., 2008; Geers y Hayes, 2011). Cabe recordar que la detección temprana, el acceso a una tecnología óptima y el desarrollo de las habilidades auditivas (Spencer y Oleson, 2008) han mostrado ser variables determinantes.

Experiencias positivas en relación al desempeño en lectura y escritura en sujetos con pérdida auditiva utilizando el enfoque de la Terapia Auditiva-Verbal™ han sido descritas en otros estudios (Robertson y Flexer, 1993; Wray et al., 1997), los cuales han demostrado que los niños y niñas con hipoacusia son capaces de leer dentro de niveles esperados para su edad cronológica e incluso por encima de ella. La falta de implementación de modelos de intervención centrados en el desarrollo de habilidades auditivas por parte de profesionales certificados en países hispanohablantes (Alexander Graham Bell Association for the Deaf [AGBell], 2014), ha limitado la posibilidad de valorar la relación existente entre una escucha óptima y el desarrollo de la lengua escrita.

En términos generales, se ha encontrado una pobre consistencia en los resultados de estudios relacionados con el desarrollo de la lengua escrita en niños y niñas con pérdida auditiva, encontrando una amplia variedad en los enfoques educativos (Marschark et al., 2007). Dicha ambigüedad y variabilidad en los resultados será revisada a mayor profundidad en el marco teórico conceptual de la presente investigación.

1.1.3 Formulación del problema desde el punto de vista de la práctica de la investigadora

Durante los años de permanencia en España, la investigadora ha formado parte de un Programa de Intervención Psicoeducativa dirigido a población infantil con pérdida auditiva. Los principios, características y objetivos de dicho programa se detallan a profundidad en el *Anexo 1* de la presente investigación. La experiencia y práctica en el campo de la hipoacusia han permitido a la investigadora vislumbrar algunos aspectos de interés en torno al estudio de la lengua escrita en dicha población.

Con respecto al proceso de apropiación del sistema de escritura, si bien es cierto que, a grandes rasgos, existen similitudes entre el proceso desarrollado por niños oyentes e hipoacúsicos, la investigadora consigue detectar diferencias y matices en diversos aspectos relacionados con la apropiación de la lengua escrita que pueden resultar de interés. El estudio de casos presentado en capítulos posteriores pretende indagar y profundizar en torno a dichas semejanzas y diferencias, en un intento de comprender e interpretar la realidad estudiada.

A través de la observación detallada y la evaluación periódica ha sido posible reconocer niveles de lectura y escritura similares, por encima y por debajo de la media para niños oyentes en algunos de los niños pertenecientes al Programa de Intervención Psicoeducativa. Es menester hacer un análisis profundo y detallado de los casos, con la finalidad de reconocer las variables

que pueden estar influyendo en dichos resultados, así como comprender mejor las necesidades y posibilidades de cada uno de los sujetos, siendo sensibles a la heterogeneidad que dicha población presenta.

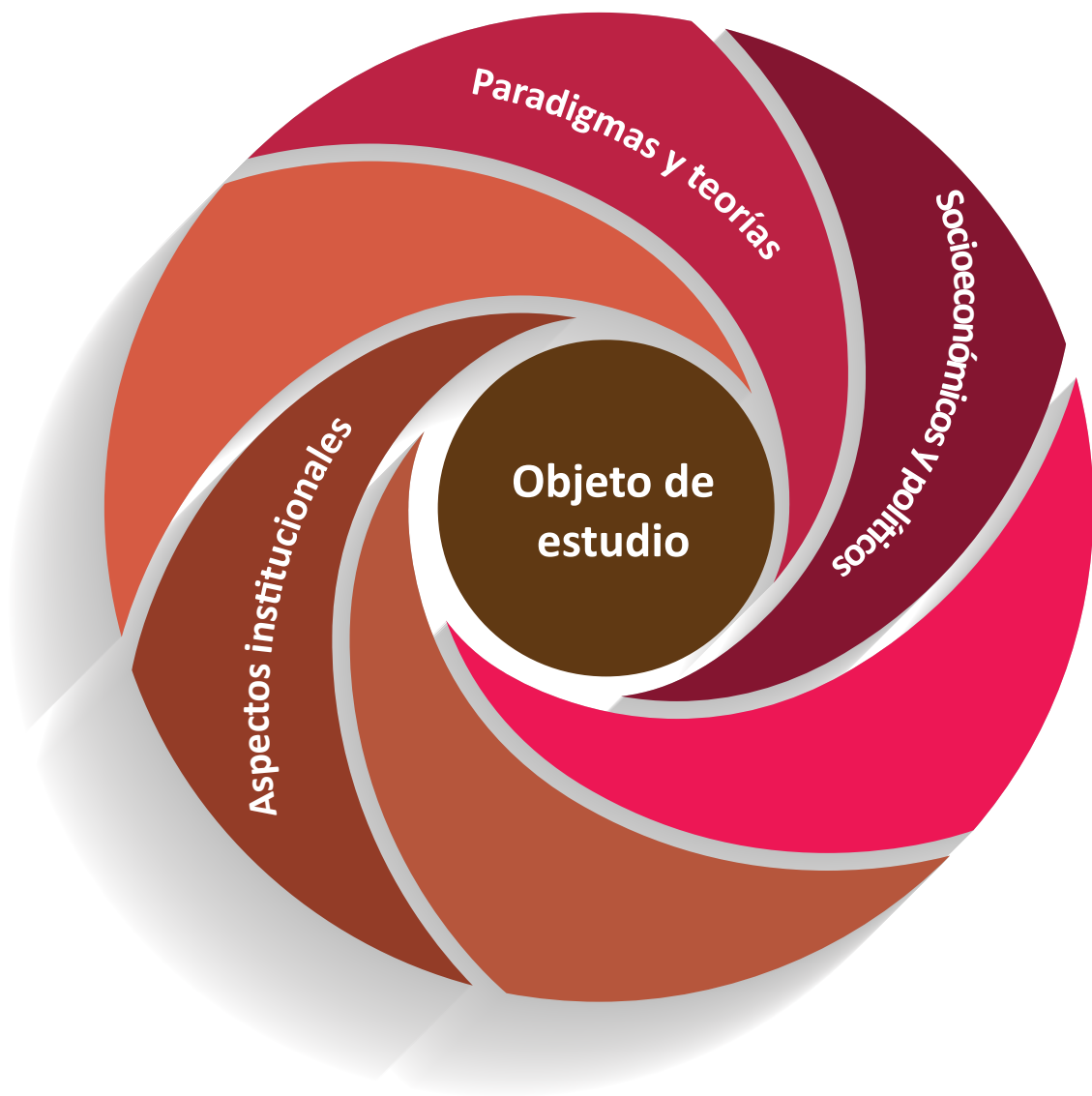
En otros aspectos relacionados con el acercamiento a la cultura escrita, un amplio volumen de investigaciones citadas en los apartados anteriores centran la mirada en el estudio de aspectos que toman en cuenta el aprendizaje del código escrito, así como los niveles de lectura y escritura alcanzados por la población con pérdida auditiva. Desde el Programa de Intervención Psicoeducativa, se ha procurado centrar la mirada no solo en los aspectos mencionados, sino también en el uso de la lengua escrita como medio socializador y de representación de valores y concepciones sobre el mundo. El estudio de la literacidad, concepto que engloba todos los conocimientos, habilidades, actitudes y valores derivados del uso generalizado, histórico, individual y social del código escrito, cobra relevancia en la presente investigación si lo que se pretende es una real y verdadera inclusión profesional, laboral y social de las personas con pérdida auditiva.

La alta heterogeneidad en la población con pérdida auditiva señalada anteriormente, sumada a la necesidad de conocer y comprender a profundidad las formas y procesos de acercamiento a la lengua escrita así como las variables que en dicho proceso intervienen, sugiere el uso de modelos de investigación comprensivos centrados en el conocimiento y análisis profundo que permitan tomar en cuenta la complejidad del contexto de descubrimiento.

1.2 Contexto en el que se vislumbra el problema que genera la investigación

Se entiende, siguiendo a Sirvent (2007), que toda investigación se instaura en un contexto de descubrimiento, considerando que éste es el “conjunto de factores sociales, políticos, económicos, psicológicos, institucionales, teóricos, etc., que caracterizan a un contexto sociohistórico donde surge y tiene anclaje la investigación”. Desde una perspectiva global e interdisciplinar, este estudio abarca el impacto de los factores facilitadores e inhibidores, así como también el clima de ideas, teorías y problemas sociales imperantes que rodean a la situación problemática detectada. El contexto de descubrimiento constituye el anclaje para entender el qué, para qué / para quién y cómo de la investigación. En síntesis, como se expresa en la Figura 1.1, el contexto de descubrimiento es un todo en el que se interrelacionan una multiplicidad de factores.

Figura 1.1 Contexto de descubrimiento entorno al objeto de estudio



Analizando este esquema, en el contexto de descubrimiento en el que se desarrolla esta investigación se observan las siguientes particularidades:

1. Aspectos económicos, políticos y sociales: El contexto social, político y económico en que se enmarca el problema de investigación, tomando en consideración en todo momento que el seguimiento de los casos se inicia en el año 2006 y culmina a inicios del 2015, abarca una época de cambios trascendentales para la sociedad española. El estudio se extiende desde un momento en que la economía en España registraba una expansión ininterrumpida desde el año 1993, aspecto que se vio truncado a partir de la segunda mitad del 2008 (Fernández-Villaverde y Ohanian, 2009). Desde 2008 hasta el 2014, España sufrió dos recesiones económicas (AFP, 2014) además de una crisis social, institucional, territorial y política (Fidalgo, 2011). Las consecuencias de esta crisis no tardaron en llegar al sector educativo y de salud pública, en específico, a la asistencia directa de la población con hipoacusia. Los recortes presupuestarios del Estado español en sanidad y educación afectaron a este colectivo y a los profesionales dedicados a su atención (Díaz Robledo, en Bedoya, 2011).

2. Aspectos institucionales: A nivel institucional, se centra la atención en la revisión del contexto en las áreas sanitaria y educativa por ser las más relacionadas con el problema de investigación.

a) En materia de sanidad, las modernas técnicas de detección precoz permiten diagnosticar con gran prontitud la hipoacusia ofreciendo la posibilidad de facilitar una estimulación temprana. En 2003 el Ministerio de Sanidad y Consumo y las Comunidades Autónomas aprobaron el programa de detección precoz de la sordera para su implantación a nivel estatal (Confederación Española de Familias de Personas Sordas [FIAPAS], 2014). El objetivo del programa es el de detectar todas las hipoacusias presentes al nacimiento, independientemente de su gravedad y etiología.

Actualmente la instauración del diagnóstico precoz de la pérdida de audición se lleva a cabo a través de programas de cribado neonatal generalizados ya en toda España salvo puntuales excepciones (GAES Centros Auditivos, 2013). El programa de detección precoz idealmente permite tener un diagnóstico de hipoacusia antes de los tres meses, generando la posibilidad de proporcionar a los bebés menores de 6 meses la atención médica, educativa y social que necesitan para facilitar su pleno desarrollo.

Hoy en día existen varias maneras de paliar las pérdidas auditivas, siendo las más comunes en infantes a través de audífonos y/o implantes cocleares. Un audífono es un dispositivo electrónico que amplifica y modifica las señales sonoras para permitir una mejor audición (Oticon, 2014). Existen diferentes marcas y modelos de audífonos,

siendo el audioprotesista o audiólogo la persona que tiene facultad para recomendar el tipo de audífono que más se puede ajustar a las necesidades de una persona. Hasta la fecha los audífonos no son cubiertos por la Seguridad Social, sin embargo, existen ayudas mínimas para facilitar la adquisición de los mismos a todos los menores de 16 años (FIAPAS, 2007).

Por otro lado, las hipoacusias profundas neurosensoriales pueden ser abordadas a través de la colocación de un implante coclear. El implante coclear es una ayuda técnica que sirve para recuperar la audición en algunos casos de sordera profunda bilateral, transformando el sonido en energía eléctrica a través de la estimulación del nervio auditivo. Como señala Amat et al., 2007:

Un implante coclear está compuesto de partes internas y partes externas. Las partes internas se colocan mediante cirugía clínica con anestesia general y están compuestas por el estimulador/receptor y los electrodos que se introducen en la cóclea (caracol). Las partes externas son el procesador de la palabra, el cable, el micrófono y la antena, así como el receptáculo para las pilas o baterías.

En 1985 se realizó el primer IC en España, existiendo actualmente alrededor de 12,000 implantados, 4,000 de ellos niños, en el territorio nacional y 34 centros implantadores (Federación asociaciones de implantados cocleares de España [AICE], 2014). Los datos anteriores permiten corroborar que “el implante ya no es cosa del futuro, sino un gran presente” (AICE, 2014).

Actualmente existen en el mercado español tres marcas de implantes cocleares correspondientes a las tres casas comerciales más grandes en el mercado internacional: la casa Cochlear, de origen australiano; la casa Advanced Bionics, de origen estadounidense; y la casa Medel, de origen austriaco. Cada una de ellas tiene diversos modelos, cuyas diferencias están relacionadas con el número de electrodos, estrategias de programación, velocidad y diseño.

La Seguridad Social cubre gratuitamente la colocación del primer implante y el primer procesador externo, sin embargo, no financia los sucesivos gastos de mantenimiento postimplante, recambios y/o actualización de los dispositivos, que pueden sumar unos 150 euros mensuales en promedio. Esta situación afecta a más de 10,500 personas en el territorio español (La Sexta, 2014). Durante la reciente inauguración del acto principal de las celebraciones del Día Internacional del Implante Coclear, que tuvo lugar en febrero de 2014, se anunció la intención de eximir a los implantados del cargo económico de la prestación ortoprotésica, eliminar el copago de las renovaciones del implante coclear, así como renovar el catálogo de prestaciones de sanidad en el ámbito del implante coclear

(AICE, 2014). En cuanto al implante bilateral, la Seguridad Social lo cubre en algunas ocasiones, usualmente en el contexto de protocolos de investigación, sin embargo, aún no existe una normativa con respecto a la colocación gratuita de un segundo implante coclear ya que en España aún hay evidencia insuficiente sobre el coste-efectividad de los implantes cocleares bilaterales debido a las limitaciones metodológicas de los estudios publicados hasta la fecha (Ministerio de Ciencia e innovación [MICINN], 2010).

Una vez colocado y conectado el implante coclear, la habilitación o rehabilitación se convierte en el punto clave de cara a la optimización de los resultados. Los padres y familiares de un niño o niña con pérdida auditiva pueden reunir información sobre las distintas modalidades de comunicación y tomar decisiones con base en lo que ellos consideran que será más beneficioso para su hijo/a y familia (JTC, 2012). Según el tipo de comunicación elegido, existen diferentes modelos de intervención que van desde los gestuales, pasando por los mixtos, hasta llegar a los orales y auditivo-orales (NHCAM, 2011). Debido al elevado coste de la intervención la subvención de la rehabilitación logopédica no ha sido universalizada (Carratalá, 2011).

b) En relación con el contexto psicoeducativo, ámbito en el que se focaliza la presente investigación, cabe revisar las normativas vigentes en el estado español, así como los modelos pedagógicos imperantes en materia de aprendizaje de la lengua escrita y su correspondiente desarrollo de las competencias comunicativas y lingüísticas. El tres de mayo de 2006 se aprobó la Ley Orgánica de Educación LOE, la cual estuvo vigente desde el curso académico 2006/2007 hasta la finalización de la presente investigación. Dicha ley sostiene que la educación primaria y secundaria es obligatoria y gratuita para todas las personas, garantizando una educación común para los alumnos y adoptando la atención a la diversidad como principio fundamental (LOE 2/2006, de 3 de mayo).

En el Artículo 71 de la misma ley referente a los principios de equidad en la educación se plantea lo siguiente:

Las administraciones educativas dispondrán de los medios y recursos necesarios para que todo el alumnado que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar necesidades educativas especiales pueda alcanzar el máximo desarrollo posible y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado. La atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el momento en que dicha necesidad sea identificada y se regirá por los principios de normalización e inclusión.

El Artículo 72 de la misma ley señala que para alcanzar los fines mencionados en el artículo anterior:

Las administraciones educativas dispondrán del profesorado de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales precisos. Los centros educativos realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecidos.

En este punto cabe reflexionar acerca de las adaptaciones curriculares, como señala el real decreto 126/2014 de febrero de 2014:

La regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas. El currículo estará integrado por los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa; las competencias, o capacidades para activar y aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, para lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos, los contenidos, o conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias; la metodología didáctica, que comprende tanto la descripción de las prácticas docentes como la organización del trabajo de los docentes; los estándares y resultados de aprendizaje evaluables; y los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa.

En vistas de que el currículum uniforme no permite responder a la diversidad presente en las aulas y a las necesidades especiales de los estudiantes, es necesario adecuarlo y hacerlo más flexible, introduciendo elementos que permitan que su puesta en práctica responda a las diferencias de los estudiantes (Drapeau, 2004, Gartin et al., 2002, Gregory y Chapman, 2002). Uno de estos elementos son las adaptaciones curriculares que pueden ser definidas como “modificaciones que se realizan desde la programación en objetivos, contenidos, metodología, actividades, criterios y procedimientos de evaluación para atender las diferencias individuales” (CNREE; 1992). El Anexo 4 profundiza en este tema de alta relevancia de cara a la presente investigación, ya que los sujetos participantes en este estudio se ven directamente influenciados por el modelo de inclusión vigente al momento de su realización.

Finalizando con la normatividad referente a la atención a la diversidad, el artículo 72 de la (LOE, 2/2006, de 3 de mayo), también indica que la escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.

3. Paradigmas y teorías predominantes:

a) En lo que respecta a los paradigmas que organizan el abordaje de la pérdida auditiva, los modelos de intervención más aceptados e incorporados en España durante el período de investigación son los métodos mixtos como el bilingüismo y la comunicación total, así como los métodos orales multisensoriales que se apoyan en la palabra complementada y lectura labial (Schaeffer et al., 1980; Sánchez y Torres, 2002). También existen algunos profesionales que trabajan en la línea auditivo-oral (Phonak, 2014). La lengua de signos, a pesar de contar con apoyos significativos, ha ido perdiendo usuarios debido a las circunstancias ya mencionadas en el apartado anterior, como es el hecho que el 95% de los padres de niños y niñas con pérdida auditiva son oyentes y la rápida incorporación y mejora de nuevas tecnologías que dan acceso a la lengua oral a través de la audición (AGBell, 2014).

El uso de modelos de intervención centrados en el desarrollo de las habilidades auditivas se ha visto desfasado en España con respecto a otros países debido a una multiplicidad de factores, entre ellos:

- Alta penetración en el sistema institucional (educativo y sanitario) del uso de enfoques con apoyo visual y lengua de signos, impulsado por la propia legislación española (LLSACO 27/2007, de 24 de octubre), (BOE, 2007).
- Falta de conocimiento a profundidad sobre los enfoques auditivos principalmente debido a la dificultad para acceder a material escrito por profesionales certificados en habla hispana (Flores y Berruecos, 1998; Furmanski, 2003; Hinojosa, 2013)
- Carencia de profesionales propiamente formados y certificados en enfoques auditivos en España y otros países de habla hispana (AGBell, 2014c).

Los Especialistas en Audición y Lenguaje Certificados en Terapia Auditiva Verbal™ trabajan con niños y niñas hipoacúsicos y sus familiares en busca de resultados óptimos en las áreas de audición y lenguaje oral en una diversidad de escenarios: intervención centrada en el hogar, escuelas públicas y privadas, terapia particular, centros clínicos para la atención de personas con pérdida auditiva, así como centros audiológicos y de implantes cocleares. El número de familias que buscan este modelo de intervención supera con creces el número de profesionales cualificados para satisfacer sus necesidades (AGBell, 2014c).

La intervención psicopedagógica realizada en los casos estudiados a lo largo de esta investigación incorpora los principios de la Terapia Auditiva-Verbal™, la cual ha sido desarrollada en conjunción con los avances en los ámbitos científico y tecnológico. La Terapia Auditiva-Verbal ha sido impulsada por una comunidad profesional internacional que apoya la obtención de resultados óptimos en audición y lenguaje oral para niños y niñas con pérdida auditiva. La práctica auditiva-verbal incluye orientación, terapia, educación,

abogacía y apoyo familiar. El objetivo principal es que los niños y niñas aprendan a escuchar y hablar mostrando competencias conversacionales que les permitan acceder a colegios regulares, así como tener opciones educativas y sociales ilimitadas a lo largo de su vida (Estabrooks, 2012) “Cuando la terapia auditiva-verbal es llevada a cabo con el compromiso, experticidad, orientación y amor necesarias, la mayor parte de los niños y niñas desarrollan excelentes competencias conversacionales” (Ling, 1978). En el Anexo II de la presente investigación se amplían los fundamentos y características de este enfoque de trabajo.

b) Con respecto al aprendizaje en general, España se encuentra en transición entre un modelo de aprendizaje centrado en el desarrollo de habilidades y capacidades, a un modelo centrado en el desarrollo de competencias (Real Decreto 1513/2006, de 8 de diciembre). La presente investigación se enmarca en el contexto de un aprendizaje por competencias.

De acuerdo con el enfoque adoptado por el marco de referencia europeo (Diario Oficial de la Unión Europea, 2006), se define la competencia clave como:

Una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adaptadas al contexto. las competencias clave son aquellos que todas las personas precisan para su realización y desarrollos personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.

La LOE y los Reales Decretos que la desarrollan establecen claramente los perfiles de las ocho competencias básicas de la enseñanza obligatoria, de las cuales dirigiremos la mirada a la Competencia en Comunicación Lingüística (CCLI) al constituir uno de los puntos claves de esta investigación.

La competencia en comunicación lingüística queda definida en el Anexo I de la LOE (Real Decreto 1513/2006, de 8 de diciembre) como la “utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta”. De acuerdo con esta ley, el desarrollo de la competencia lingüística al final de la educación obligatoria comporta el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples contextos, y el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera.

c) Finalmente, cabe revisar los modelos teóricos a partir de los cuales se observa el aprendizaje de la lengua escrita en esta investigación. Partiendo de un punto de vista constructivista, este trabajo examina el proceso de apropiación del sistema de escritura considerando los trabajos desarrollados por Ferreiro y Teberosky (1979). En este sentido, se exploran a profundidad las distintas etapas de construcción del sistema de escritura

propuesto por las mencionadas autoras, identificando las similitudes y diferencias que los casos presentados pueden tener en comparación con el proceso definido en la población infantil oyente.

El presente estudio incorpora a su vez el amplio concepto de literacidad, según lo define Cassany (2005):

El concepto de literacidad abarca todos los conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz en una comunidad de los géneros escritos. En concreto, abarca el manejo del código y de los géneros escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas discursivas correspondientes, las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas, etc.

Según Cassany (2005), este término puede relacionarse con otros muchos utilizados en distintas lenguas y localidades tales como:

Alfabetización/cultura escrita (Emilia Ferreiro), literacia / lectura / escrituralidad (Puerto Rico, Congreso de la Internacional Reading Association en 2005), literidad, etc. En inglés se usa universalmente el término literacy. En otros idiomas tienen opciones alternativas: lettrisme en francés o letramento en portugués.

Dicho de otro modo, el presente estudio, inmerso en una perspectiva sociocultural, entiende que, retomando a Cassany (2005):

...la literacidad es la suma de un proceso psicológico que utiliza unidades lingüísticas, en forma de producto social y cultural. Cada texto es la invención social e histórica de un grupo humano y adopta formas diferentes en cada momento y lugar, las cuales también evolucionan al mismo tiempo que la comunidad.

Por último, cabe tomar en consideración, en relación con el contexto de descubrimiento, el entorno directo en el que se lleva a cabo la investigación. En este sentido existen dos roles principales y diferenciados que interactúan en el campo de acción con el objeto de estudio: la investigadora que presenta este estudio de casos; y la profesional que forma parte de un equipo de intervención psicoeducativa. En el capítulo número 4 se abordará en profundidad el papel que desempeña cada uno de estos actores dentro del entorno directo, así como los métodos elegidos para objetivizar las observaciones de cara a alcanzar los fines de esta investigación.

1.3 Justificación de la investigación

El presente apartado de la investigación consiste en un ejercicio argumentativo en el que se establecen juicios razonables sobre la naturaleza, la pertinencia y el interés que se pretende cubrir a través de este estudio. De manera más específica, se trata de definir las posibilidades y los alcances que la investigación podría tener para generar conocimiento académico y social relacionado con la intervención psicoeducativa y los procesos de apropiación de la cultura escrita en la población con pérdida auditiva. Asimismo, en el plano personal, forma parte de un desafío de la investigadora que pone en relación los datos obtenidos durante varios años de registro de apropiación de la cultura escrita.

El presente estudio se convierte en una aportación académica significativa debido a que contribuye a llenar un vacío existente en la literatura académica y científica de habla hispana en torno a:

- La relación existente entre la audición, la escucha y el acceso a la cultura escrita, siendo conscientes de que gran parte de las publicaciones en torno a la lengua escrita en habla hispana provienen de modelos de intervención centrados en el desarrollo de habilidades visuales o sistemas aumentativos de la palabra (lectura labial, palabra complementada, bimodal y/o lengua de signos) como vía de acceso a la lengua escrita (Sánchez y Torres, 2002; Villalba et al., 2005).
- La incorporación de un paradigma del aprendizaje centrado en competencias clave. A lo largo de esta investigación se revisan específicamente los descriptores de la competencia en comunicación lingüística tal y como se recogen en los RRDD de Enseñanzas Mínimas (Real Decreto 1513/2006, de 8 de diciembre) bajo una mirada sociocultural de la comunicación que incluye el desarrollo de la escucha, la lengua oral y la lengua escrita.
- La inclusión del concepto de literacidad, en consonancia con la perspectiva sociocultural de la lengua que permea todo el estudio y que ve más allá de los aspectos lingüísticos y psicolingüísticos también explorados. El estudio de la literacidad permite analizar la escritura desde un marco global que incluye el discurso, los géneros, roles, valores, actitudes y pensamientos generados alrededor de las prácticas de lectura y escritura
- El abordaje del proceso de apropiación de la lengua escrita desde un enfoque psicogenético que centra la mirada en las etapas y conceptualizaciones que los niños y niñas hacen del sistema de escritura en aras de hacerlo propio. Dicho abordaje se hace de manera detallada y sistemática con el fin de identificar las similitudes y diferencias con respecto al proceso de apropiación experimentado por niños y niñas oyentes, así como las razones de su existencia para cada uno de los casos
- Gran parte de las investigaciones formales que se atienen a criterios de rigurosidad científica y académica en torno al aprendizaje de la lengua escrita en población infantil con pérdida auditiva provienen de enfoques epistemológicos que buscan extraer datos

en común a partir de una población extensa (Domínguez, 2012; Mies, 1992; Silvestre y Ramspott, 2004). Lo anterior permite acercarse al objeto de estudio de una manera general dejando de lado la posibilidad de atender a la heterogeneidad que caracteriza a la población con pérdida auditiva. El abordaje desde un planteamiento humanista fundamentado en la metodología del estudio de casos permite interpretar y comprender a profundidad la influencia de las distintas variables y mediadores en los procesos estudiados.

- En años recientes, diversos autores (Rhoades, 2006; Shaver y Blackorby, 2014; Spencer y Marschark, 2010) dedicados a la investigación en el campo de la pérdida auditiva han hecho hincapié en la necesidad de la publicación de estudios longitudinales que permitan valorar los procesos evolutivos de los sujetos con pérdida auditiva para alcanzar a profundizar en el conocimiento de sus características, necesidades y posibilidades. Los estudios de este tipo requieren un alto grado de dedicación, perseverancia y compromiso, más allá de los recursos materiales utilizados. El presente estudio parte de la premisa de que el aprendizaje de la lengua escrita es un proceso y únicamente se puede valorar como tal a través de un seguimiento que, en este caso, se realizó durante 7 años como máximo, con la finalidad de observar el proceso de apropiación de la cultura escrita desde edades tempranas hasta aproximadamente el segundo ciclo de educación primaria en algunos de los casos.

La aportación de la presente investigación desde un punto de vista social tiene un amplio abanico de posibilidades:

- Generar consciencia en torno a la necesidad de buscar modelos de intervención que tomen en cuenta la complejidad evolutiva a través de la observación e integración de las distintas áreas del desarrollo. Modelos individualizados, personalizados enfocados a la atención de las necesidades específicas de cada niño y/o niña con pérdida auditiva. Modelos menos terapéuticos y más centrados en un aprendizaje competencial que pretende el desarrollo de habilidades, capacidades y destrezas para resolver situaciones
- Abogar por la necesidad de potenciar al máximo la audición a través de las prótesis auditivas, facilitando la apropiación de la lengua oral y escrita de manera incidental. El momento histórico que estamos viviendo facilita y promueve el uso de tecnología innovadora en todos los niños y niñas españoles una vez identificada la pérdida auditiva. ¿Por qué no aprovecharlas al máximo? Se pretende llamar la atención en torno al hecho de que la escucha incidental acelera el proceso y fomenta la independencia de los niños y niñas en su aprendizaje. Aclarar que la escucha también tiene una dimensión sociocultural que debemos atender de manera imperante
- Aportar conocimiento a los profesionales dedicados al campo de la pérdida auditiva en torno a los procesos de apropiación de la cultura escrita en población infantil con pérdida auditiva, con la finalidad de evitar la patologización o marcaje del error, así como fomentar la diferenciación de aquellos aspectos que forman parte del proceso natural

de aprendizaje de la lengua escrita de aquellos que se derivan de la pérdida de audición.

- Promover modelos de intervención que dirijan su atención a los aspectos sociolingüísticos, además de los lingüísticos y psicolingüísticos, con el fin de dar a los niños y niñas con pérdida auditiva las herramientas indispensables para una verdadera inserción social
- Resaltar la necesidad y promover el interés de los profesionales centrados en el campo de la intervención en niños y niñas con pérdida auditiva de recibir una formación continua y amplia, que permita atender mejor las necesidades de este colectivo que en aproximadamente el 40% de los casos presenta otros tipos de necesidades específicas (Gallaudet Research Institute [GRI], 2003a; GRI, 2003b; Moss, 2010). Promover el trabajo interdisciplinar para el abordaje de dichos casos.
- Dar voz al poder de las familias de cara a obtener una inserción académica y social óptima de niños y niñas con pérdida auditiva, partiendo del hecho de que son ellos los que más tiempo conviven y mejor conocen a sus hijos o hijas (Caraway y Horvath, 2012). Redefinir el rol de los profesionales, recordando que son ellos quienes están al servicio de las familias y no al contrario. Generar consciencia de la necesidad de respetar y valorar las decisiones de las familias, apoyarlas y darles herramientas para conseguir sus objetivos (Simser y Estabrooks, 2012).
- Contribuir a la cobertura de la necesidad de proponer formas alternativas de acercamiento al desarrollo de niños y niñas con problemas de audición, centradas en una rigurosidad científica y académica. Apoyar las prácticas basadas en evidencia a través de la observación sistemática, constante y planificada del hacer cotidiano de los profesionales dedicados a la intervención de niños y niñas con pérdida auditiva

En última instancia, se exponen aquellas consideraciones que en lo individual mueven el trabajo de investigación y se convierten en una aportación significativa desde un punto de vista más personal:

- En más de quince años de trayectoria profesional en el campo de la pérdida auditiva en México, Estados Unidos y España, la investigadora ha puesto un alto empeño en la constante búsqueda de conocimientos y herramientas que permitieran ampliar y mejorar constantemente su práctica profesional de cara a brindar la mejor atención posible a las familias que le han depositado su confianza. La realización de esta investigación permite a la autora de este estudio profundizar en sus propias prácticas, así como en las situaciones vividas con los niños y niñas, sus familias y otros profesionales. A partir del conocimiento generado y derivado de este estudio pretende encontrarse en una situación epistemológica que le permita mejorar su práctica profesional partiendo de un sustento científico
- La presente investigación es el resultado de más de siete años de contacto directo con instancias académicas de nivel superior que han permitido a la investigadora tener acceso a los conocimientos, herramientas, recursos materiales y lingüísticos necesarios

para poder formar parte de una comunidad científica que desea promover las prácticas basadas en evidencia. Los aprendizajes obtenidos a lo largo de estos años permitirán poner en manos de investigadores, profesionales y familias interesadas lo aprendido, de modo que puedan utilizarlo en su propio beneficio y el de los pacientes, si ese es su deseo

- El presente trabajo es también un acto de agradecimiento para todas y cada una de las personas que desde su posicionamiento como mentores, tutores, profesores, colegas, padres o participantes han permitido e impulsado el crecimiento académico, profesional y personal de la investigadora.

1.4 Delimitación del objeto de estudio

La presente investigación se centra en el estudio de los procesos de apropiación de la cultura escrita por parte de una población infantil que tiene pérdida auditiva y que es usuaria de audífonos e implantes cocleares. Este objeto de estudio se define atendiendo a sus términos esenciales:

I. El término estudiar definido por la Real Academia Española (RAE, 2015), se centra en “ejercitar el entendimiento para alcanzar a comprender algo”. El objeto de esta investigación es comprender, a través del estudio sistemático y continuo, los procesos de apropiación de la cultura escrita en la población antes mencionada. En este sentido, se busca una comprensión a profundidad que permita hacer visibles una amplia cantidad de variables y aspectos que se esconden detrás de las nociones de literacidad y pérdida auditiva, así como individualizar los procesos de aprendizaje siendo sensibles a la alta heterogeneidad que la población con pérdida auditiva presenta.

II. Al presente estudio le interesan los procesos más que los resultados obtenidos por los sujetos incluidos en la muestra. Le interesan el conjunto de fases sucesivas necesarias para el desarrollo de competencias, habilidades y actitudes, así como la manera en que los sujetos transcurren por dichas etapas a través del tiempo. Le interesan también los sucesos que desencadenan dichos aprendizajes y las acciones mediadoras que pueden influir en ellos.

III. Se hace referencia a la apropiación de la lengua como un proceso interactivo a través del cual el sujeto hace suyo el objeto de conocimiento, en este caso la lengua y, más específicamente, la cultura escrita. Al respecto, Ferreiro (1997) indica que:

Los procesos de leer y escribir son construcciones sociales donde cada circunstancia histórica da nuevos sentidos a estos procesos, y en donde la madurez para la lectoescritura dependerá mucho más de las ocasiones sociales que le permitan al niño y a la niña comprender cognitivamente la información que reciben de los demás, de los textos, la información obtenida en estos actos y la información específica destinada a ellos.

La psicogénesis de la lengua escrita sostiene que la apropiación de la lengua escrita es un proceso de construcción que surge a través de la interacción con el entorno en situaciones concretas, comunicativas y significativas. Ferreiro y Teberosky (1979) identifican etapas específicas en este proceso de apropiación de la lengua escrita que se revisan a lo largo de la investigación.

IV. En relación con la noción de cultura escrita, se entiende que ésta se inserta dentro de un paradigma social que observa el acercamiento a la lengua escrita desde una variedad de contextos. “Recientemente, académicos y practicantes han intentado asignar nuevos términos para capturar la complejidad de la cultura escrita: literacidad en español (Kalman, 2008). El concepto de literacidad tiene una connotación sociocultural y bajo el mismo podemos identificar los siguientes elementos (Cassany, 2005):

- a)** Código escrito: conocimiento de las unidades léxicas del idioma, de las reglas gramaticales y de las normas de uso de las mismas, además de todas las convenciones establecidas (ortografía, tipografía, diseño, etc).
- b)** Géneros discursivos: conocimiento y dominio de los géneros discursivos particulares a través de los que se desarrolla la comunicación escrita. Implica conocer el contenido prototípico de cada género, su forma, estructura y estilo, sus pautas retóricas, recursos de cortesía, etc
- c)** Roles de autor/lector: conocimiento y uso de los roles que adoptan el autor y el lector en cada uno de los géneros anteriores; conocer el propósito que desempeña cada género, la imagen y la identidad que debe construir cada individuo o cada colectivo o institución
- d)** Organización social: conocer y participar en las instituciones en el seno de las que se desarrollan las prácticas escritas; eso incluye conocer los contextos sociales, las disciplinas académicas o epistemológicas, los diversos grupos sociales de una comunidad, etc.
- e)** Valores, representaciones: vinculadas con las prácticas lectoras y escritoras, con las identidades del lector y del autor y con las instituciones y su organización, se desarrollan determinados valores y concepciones sobre el mundo (un imaginario, unos prejuicios, unas representaciones individuales y sociales sobre la realidad, etc.)
- f)** Formas de pensamiento: el uso de los escritos para referirse al mundo facilita también el desarrollo de formas de pensamiento propias, vinculadas con la escritura como la búsqueda de la objetividad, el razonamiento científico o la capacidad de planificación del discurso (de poder avanzar y retroceder en él).

V. La presente investigación estudia los procesos de apropiación de la cultura escrita en la población infantil con pérdida auditiva. Los niños y niñas que integran la muestra oscilan entre los dos y los diez años según el momento de inclusión y período de seguimiento que hayan tenido a efectos de este estudio. Todos presentan hipoacusia de grado severo a profundo paliada con prótesis auditivas, específicamente audífonos e implantes cocleares.

VI. Finalmente, cabe acotar que a lo largo de toda la investigación se utilizará el término pérdida auditiva para referirse a la hipoacusia presentada por los sujetos del estudio, tomando en consideración la clasificación de las pérdidas auditivas de Ross (2013). Dicha clasificación, más allá de basarse en un rango audiológico para determinar si la persona es sorda o con pérdida auditiva, el autor afirma que una persona es considerada sorda si utiliza la vía visual como principal fuente de acceso a la información de su entorno; un individuo es considerado con pérdida auditiva o problemas de audición si utiliza un sistema de comunicación primariamente auditivo-verbal. Basado en lo anterior encontramos que todos los niños y niñas que participan el estudio han desarrollado el habla y el lenguaje principalmente a través de la audición.

1.5 Precisión de los objetivos y finalidades del estudio:

¿Qué se pretende indagar o conocer sistemáticamente?

La presente investigación tiene como finalidad principal comprender las formas de acercamiento de los niños y niñas con pérdida auditiva al mundo de la literacidad, intentando identificar y explicar las características, particularidades y posibles panoramas en sus procesos de apropiación de la cultura escrita. A continuación se señalan los objetivos particulares de la investigación en los ámbitos académico, profesional y personal:

- Comprender y explicar el rol que la audición y la escucha tienen en el acceso a la cultura escrita en la población estudiada
- Atender a la dimensión sociocultural de la escucha que va más allá del desarrollo de habilidades de detección, discriminación, identificación y comprensión de los mensajes orales sin atender al contexto en el que se producen
- Describir y valorar la pertinencia de la utilización de un modelo de intervención individualizado y centrado en un aprendizaje competencial, que tome en cuenta la complejidad evolutiva a través de la observación e integración de las distintas áreas del desarrollo
- Indagar en torno a los aspectos sociolingüísticos de la comunicación en niños y niñas con pérdida auditiva, además de los lingüísticos y psicolingüísticos
- Comprender los aportes que la inclusión del concepto amplio de literacidad en los estudios de habla hispana relacionados con la pérdida auditiva puede ofrecer para el mejor entendimiento de la problemática de estudio
- Profundizar en la comprensión de los procesos de apropiación del sistema de escritura en población infantil con pérdida auditiva, identificando aquellos aspectos que forman parte del proceso natural de aprendizaje y aquellos que se derivan de la pérdida de audición
- Conocer los procesos evolutivos de los sujetos con pérdida auditiva en relación al acercamiento a la cultura escrita a través del seguimiento longitudinal en contraposición con la valoración de su desempeño en etapas puntuales del desarrollo
- Describir, analizar y comprender las dinámicas de trabajo interdisciplinar generadas en

torno a la atención de niños y niñas con pérdida auditiva

- Describir la participación de las familias en el programa de intervención psicoeducativa de cara a obtener una inserción académica y social óptima de sus hijos o hijas, haciendo un esfuerzo por comprender mejor la necesidad y los mecanismos para lograrlo
- Diseñar y describir un modelo alternativo de acercamiento al desarrollo de niños y niñas con problemas de audición, centrado en una rigurosidad científica y académica, apoyando las prácticas basadas en evidencia

En un plano más personal se identifican los siguientes objetivos:

- Observar, describir y reflexionar en torno a las propias prácticas profesionales, así como las situaciones vividas con los sujetos participantes del estudio y otros profesionales de manera que pueda obtener una perspectiva más amplia, profunda y sustentada para mejorar la calidad del trabajo ofrecido.
- Acceder a los conocimientos, herramientas y recursos materiales y lingüísticos necesarios para formar parte de una comunidad científica que desea promover las prácticas basadas en evidencia.
- Poner en manos de investigadores, profesionales y familias interesadas lo aprendido, de modo que puedan utilizarlo en su propio beneficio y el de los pacientes en caso de considerarlo oportuno

1.6 Posicionamiento epistemológico del investigador respecto al objeto de estudio

El propósito general del estudio es el de comprender las posibilidades y alternativas que los niños y niñas con pérdida auditiva presentan en torno a la apropiación de la cultura escrita. La problemática detectada indica la pertinencia de desarrollar un modelo empírico-no experimental, de carácter interpretativo-comprensivo que permita analizar la complejidad de dicho.

Desde la experiencia de la investigadora como profesional dedicada a la intervención en el campo de la pérdida auditiva, el aspecto que caracteriza a la población que la presenta, más allá del hecho de tener dificultades para acceder al sonido a través de la audición en mayor o menor grado, es la heterogeneidad inherente a la misma (Jáudenes, 2007). No solo el tipo, grado y etiología de la hipoacusia es distinto. También es distinta la edad de detección, el grado y la variedad de patologías asociadas, la escolaridad, el tiempo de inicio y modalidad de intervención, las características de la dinámica familiar, por citar algunas variables.

La diversidad inherente a población estudiada, sumada a la complejidad intrínseca al estudio de la literacidad, noción amplia según la cual no basta con que un niño escuche, hable, lea y escriba para que sea capaz de comunicarse de manera asertiva y eficiente en el mundo de la lengua escrita, llevan a la investigadora a optar por la utilización de la descripción densa, centrándose

en poca población y un mucho saber de esa población. Dicha metodología fue desarrollada por el antropólogo Geertz (1973) como un método alternativo de análisis del comportamiento social y los símbolos para desenterrar todas las capas de sentido y significación social de la interacción social con el fin de tejer una comprensión holística del fenómeno observado. A través de la utilización de la descripción densa en el presente estudio de caso se intenta interpretar la realidad de los procesos de literacidad en niños y niñas con pérdida auditiva, atendiendo a toda la riqueza de sus detalles e implicaciones, abarcando sus relaciones contextuales y sus diferentes niveles de significado. El objetivo no es el de formular proposiciones generales sino simplemente interpretar las situaciones estudiadas en busca de sentido, intentando determinar su campo social y alcance.



A large, stylized number '2' in a light teal color serves as a background for the chapter title. The number is composed of two main curved segments, one at the top and one at the bottom, connected by a thin vertical line. The overall design is clean and modern.

Capítulo 2

Capítulo 2.

Evidencias en torno a la problemática y al contexto de la investigación: el acceso a la cultura escrita en la población infantil con pérdida auditiva

Los efectos de diversas transformaciones sociales, tecnológicas, comunicativas, etc., ponen en evidencia que la escuela ya no es la única institución encargada de formar a los ciudadanos. A pesar de ello, sí continúa siendo la institución responsable de incorporar a todo el alumnado en el uso activo y la recreación constante de diferentes culturas escritas. Dentro del marco planteado, las instituciones educativas se enfrentan a un gran desafío: propiciar equidad entre la diversidad de sus alumnos, entendiendo dicha diversidad como un hecho social y no como un problema particular. “La diversidad forma parte de la vida, es un hecho ‘inevitable’, es un derecho de las personas y es una riqueza para la colectividad” (D’Angelo, 2015).

La población infantil con pérdida auditiva, más allá de las diferencias que presenta relacionadas con la pérdida auditiva en sí misma (etiología de la pérdida, momento de detección e intervención de la misma, acceso a una tecnología óptima, comorbilidad con otras afecciones), también es diferente en edad, género, familia, etnia, lenguas que utiliza, creencias, actitudes y valores de la sociedad en la que se encuentra inmersa, así como las características psicológicas y de personalidad, entre otras.

Cada niño y niña hipoacúsico tiene su propia narrativa, misma que se ve plasmada en su manera de acercarse y vivir la cultura escrita, así como en su forma de posicionarse como lectores y escritores. Y, a medida que aprenden a leer y escribir, también escriben su vida convirtiéndose en seres autónomos, responsables de su presente y su futuro.

En su acercamiento a la lengua escrita como objeto de conocimiento, los infantes con pérdida auditiva ya traen consigo un bagaje de experiencias, conocimientos y competencias que, sumadas a una mediación respetuosa por parte del adulto, favorecerán la conceptualización de la lectura y la escritura. Dentro del abanico de competencias que harán de la literacidad una realidad para esta población, la competencia en comunicación lingüística, definida como “la capacidad de interpretar y emitir mensajes” (D’Angelo, 2015) se convierte en foco de atención a lo largo de este capítulo.

Del mismo modo, las posibilidades de acceso a dicha competencia lingüística en una población cuya vía natural de acceso al lenguaje está comprometida, también serán objetos centrales de revisión.

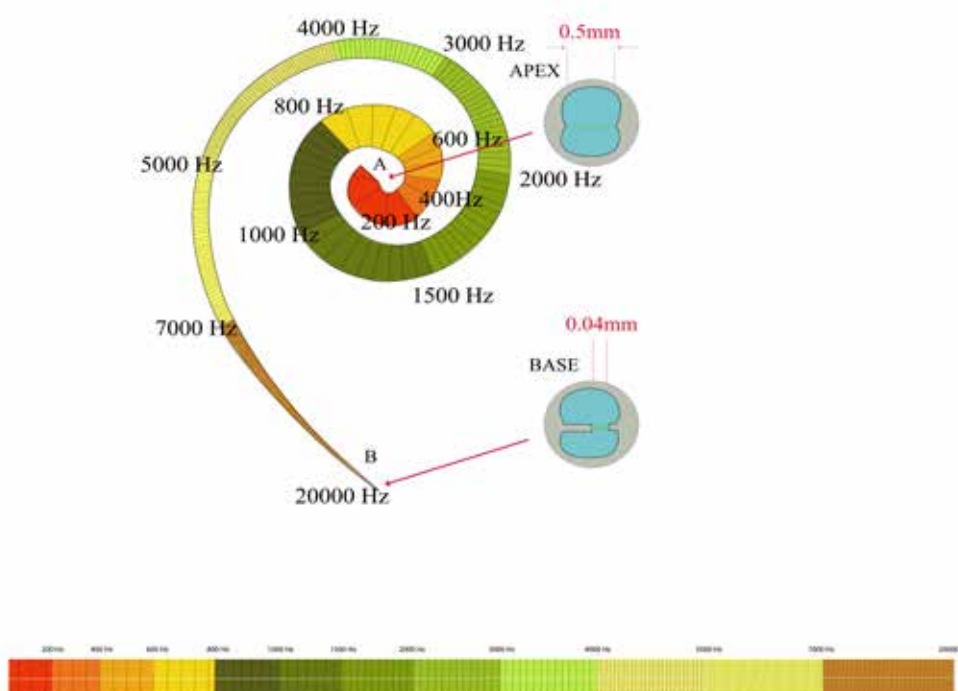
2.1 La audición: Funcionamiento, evolución y transcendencia

Conocer la audición y su minucioso funcionamiento resulta oportuno para comprender mejor lo que sucede cuando este detallado sistema, por el motivo que sea, no se encuentra en condiciones que permitan el acceso a los sonidos del entorno. Lo anterior sensibiliza a los profesionales de la educación y a los que actúan en el campo de la intervención psicoeducativa a interesarse, atendiendo a las implicaciones que la pérdida auditiva conlleva en la formación integral, por la imperante necesidad de encontrar el abordaje ideal para cada infante, niño o niña que la posee.

2.1.1 Funcionamiento del sistema auditivo

La función del sistema auditivo es recibir las ondas sonoras del entorno físico y traducirlas en señales eléctricas que son enviadas al cerebro para su discriminación e identificación. La onda sonora es recibida por la oreja y viaja a través del conducto auditivo externo hasta llegar al tímpano o membrana timpánica. Esta membrana vibra debido al movimiento de las ondas sonoras y al hacerlo genera una serie de movimientos mecánicos encadenados en los huesecillos (martillo, yunque y estribo) situados en la cavidad del oído medio. La vibración del estribo contra la ventana oval de la cóclea genera el movimiento del líquido que se encuentra en el interior de la misma, dando inicio al proceso de discriminación auditiva. Esta función se atribuye en primera instancia a las propiedades únicas y evolucionadas de una finísima estructura que recorre la cóclea llamada membrana basilar, la cual tiene una distribución tonotópica, es decir, que las frecuencias se distribuyen de manera ordenada a lo largo de la misma. (Véase Fig. 2.1)

Figura 2.1 Distribución tonotópica de la membrana basilar



La información auditiva es enviada desde las sinapsis de las células ciliadas (células nerviosas) situadas en la membrana basilar de la cóclea hasta la corteza auditiva temporal (cerebro) a través de la vía auditiva (octavo par craneal), pasando antes por varios relevos intermedios (ganglio espiral, núcleos cocleares, núcleo olivar superior, colículo inferior y núcleo geniculado medial) situados principalmente en el tronco cerebral y el tálamo (Véase figura 2.2)

Figura 2.2 Representación de la vía auditiva

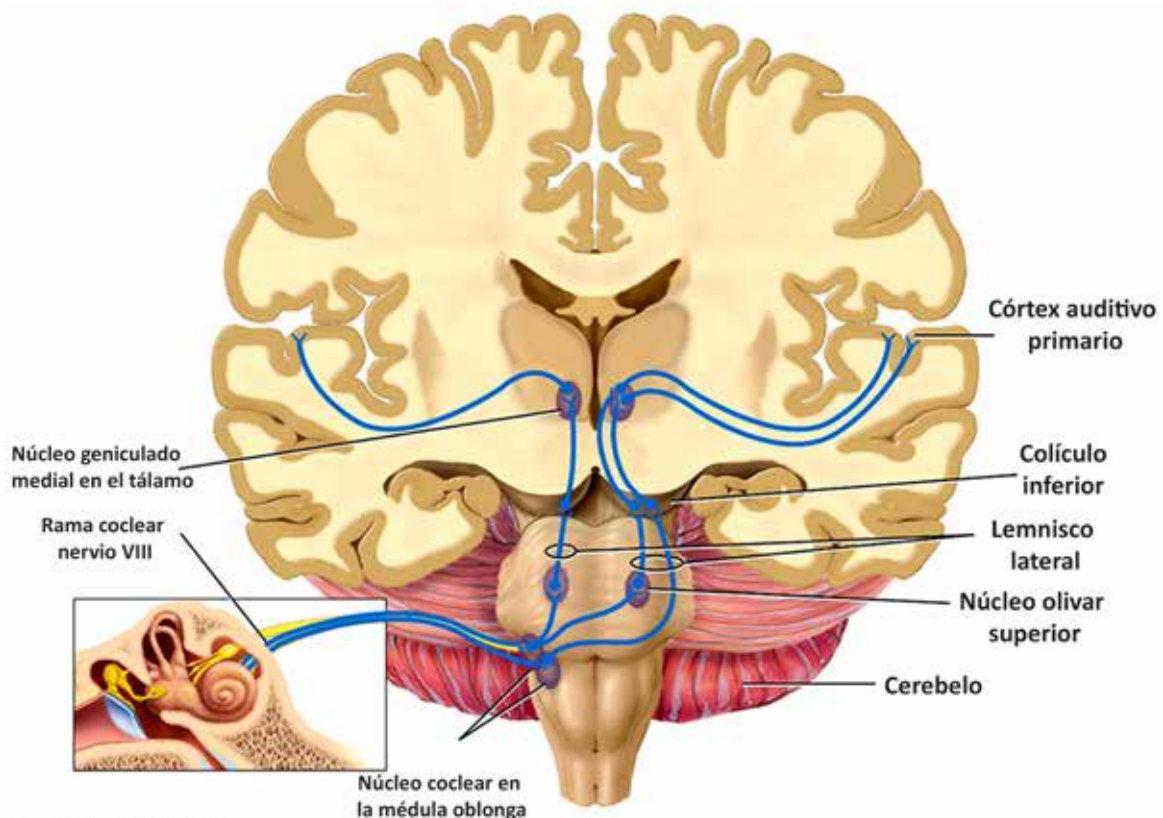


Figure 17.23 Tortora - PAP 12/e
Copyright © John Wiley and Sons, Inc. All rights reserved.

Nota: Adaptado de John Wiley and Sons, Inc. All Rights Reserved.

A diferencia de lo que sucede en otros sistemas de, cuerpo humano, en los que la transmisión de la información es contralateral, la información auditiva se distribuye, desde el momento en el que el estímulo abandona el núcleo coclear, hacia ambos lados del cerebelo combinándose con la información proveniente del oído contralateral a la altura de la oliva superior. Cualquier mínima diferencia temporal o de intensidad en el sonido es lo que permite al cerebro reconocer la localización del sonido en el espacio. La información auditiva es procesada por su tono, intensidad y localización en cada una de estas estaciones de relevo, para después ser interpretada como música, lenguaje, u otro tipo de respuesta sonora en la corteza cerebral.

2.1.2 Evolución de la función auditiva

En contraste con el sentido de la vista, al momento del nacimiento ya existen preferencias por parte del bebé para estímulos sonoros complejos como la música, el habla entonada y el habla materna. Parte de esta preferencia se debe a que al nacer el lactante ya cuenta con 12 semanas aproximadas de experiencia auditiva. Lo anterior sugiere que, siguiendo a Eliot (2000), “la estimulación auditiva comienza antes del nacimiento y que aquello que los bebés escuchan en el vientre materno tiene mayor impacto en su desarrollo del que creemos”.

El sistema auditivo comienza a formarse alrededor de las 3 semanas de gestación, momento en el que aparecen las primeras neuronas auditivas. A partir de dicho suceso el embrión sufre una serie increíble de transformaciones para dar lugar a las estructuras de la cóclea, nervio auditivo, núcleos auditivos y conexiones neuronales de modo que al momento del parto el sistema está completamente formado, exceptuando las fibras auditivas talámicas las cuales se encontrarán completamente mielinizadas a los dos años de edad. La mielinización de las fibras nerviosas es importante para la velocidad de conducción de la señal auditiva.

La audición permite un primer acceso al mundo. A pesar de la evolución que esta vía ya presenta al momento de nacer, un recién nacido tiene el umbral de audición más alto que los adultos, por lo cual es casi insensible a los sonidos de baja intensidad, de la misma manera en que el rango de tonos que pueden escuchar es limitado, siendo capaces de discriminar las frecuencias bajas mejor que las frecuencias altas. Los recién nacidos, no son capaces de distinguir los rasgos finos de las palabras, siendo sensibles a los aspectos prosódicos (melodía y entonación) del lenguaje, y no pudiendo aún localizar los sonidos, mientras que, en caso de detectarlos, necesitan que el estímulo se mantenga durante varios segundos debido a que reaccionan de manera lenta. Poco a poco, al madurar, la audición del bebé se afina de modo que, a los seis meses, la percepción de las frecuencias altas ya es mejor que la de las frecuencias bajas, aspecto fundamental para el reconocimiento de los sonidos del lenguaje y la comprensión del mismo. La capacidad para localizar comienza entre el 4º y 5º mes de nacido, sin embargo, dicha habilidad se perfecciona de manera continua hasta que los niños y niñas tienen 7 años de experiencia auditiva. En cuanto a la discriminación, un bebé necesita el doble de tiempo que un adulto para discriminar, mientras que a los seis años este tiempo ya se ha reducido a la mitad. Es importante mencionar que, en el caso de los infantes, la discriminación es significativamente mejor en entornos silenciosos que en ambientes de ruido.

En el marco del proceso auditivo señalado, cabe especificar que, aunque la audición comienza muy temprano en el desarrollo del niño, ésta madura gradualmente de manera paralela al lenguaje. En este sentido, “las experiencias tempranas de los niños con el habla y la música son tremendamente importantes en la conformación de aspectos superiores de la función cerebral incluyendo las emociones, el lenguaje y otras habilidades cognitivas” (Eliot, 2000). Este hecho

permite comprender que, en relación con la plasticidad y los períodos críticos evolutivos, “a pesar de que el desarrollo auditivo es más plástico durante la vida prenatal y primera infancia, se mantiene maleable a través de los años preescolares y los primeros años de la escolaridad básica” (Eliot, 2000).

2.2 La pérdida de la audición

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2015), más del 5% de la población mundial -alrededor de 360 millones de personas- presentan una pérdida auditiva discapacitante, la cual supera los 40 decibelios (dB) en el mejor oído en adultos y los 30 dB, en el caso infantil. Según el Instituto Nacional para la Sordera y Otros Trastornos de la Comunicación (NIDCD, 2015), entre 2 y 3 de cada 1.000 recién nacidos en los Estados Unidos posee una pérdida auditiva identificable a través del cribado auditivo neonatal en uno o ambos oídos. Sumado a lo anterior, se estima que entre 4.000 y 6.000 de los niños y niñas que pasaron el cribado auditivo adquieren una pérdida auditiva entre el nacimiento y los tres años de vida. Esta situación supone que, al año, se diagnostican con hipoacusia entre 16.000 y 18.000 bebés e infantes, haciendo de la pérdida auditiva la discapacidad más frecuente al nacimiento y en etapas tempranas (Madell y Flexer, 2008). Asimismo, cabe agregar que, al momento de alcanzar la edad escolar, entre el 10 y el 15% de niños y niñas han fallado los cribados auditivos debido, en la mayoría de los casos, a las secuelas de la patología de oído medio. En España, según datos de la confederación española de las Familias de Personas Sordas (FIAPAS, 2014), cinco de cada mil niños recién nacidos padece un grado de sordera severa o profunda y alrededor de dos mil familias están afectadas cada año por la presencia de una discapacidad auditiva en uno de sus hijos. En el rastreo de información realizado con el objetivo de contextualizar este trabajo de investigación, no se han encontrado, en ámbito español, datos más específicos sobre la incidencia de la pérdida auditiva como los revelados en el caso de los Estados Unidos.

2.2.1 Definición, clasificaciones e implicaciones de las pérdidas auditivas a la luz de los avances científicos y tecnológicos

La revisión bibliográfica en torno al tema de la pérdida auditiva aporta diversas formas de ver esta condición y de abordarla, así como maneras distintas de nombrarla, definirla y concebirla. A lo largo de la historia, la terminología referente a la hipoacusia se ha ido ampliando como consecuencia de los cambios y avances en el diagnóstico y tratamiento de la misma. De acuerdo con Madell y Flexer (2008), “una potencial fuente de confusión en la provisión de servicios actual es que, a pesar de que las variables y resultados han cambiado, se sigue haciendo uso de las mismas palabras que han sido utilizadas desde hace siglos”, de modo que es común encontrarse con el uso indistinto de términos, entre otros, hipoacusia, sordera, deficiencia auditiva, discapacidad auditiva, problemas de audición y pérdida auditiva. Cabe señalar que estos términos pueden tener diversos significados y generar diferentes expectativas, razón por la cual se considera oportuno dedicar un breve espacio a su análisis.

Las definiciones propuestas por Ross et al., (2013) resultan sumamente útiles y esclarecedoras debido a que se centran en la funcionalidad auditiva del sujeto, más que en el grado de pérdida que éste pueda tener. Este autor utiliza el término “impedimento auditivo” para referirse a cualquier tipo y grado de pérdida auditiva, mientras que los términos “sujeto con problemas de audición” y “sordo” son usados de una manera funcional, de modo que un individuo es considerado funcionalmente con problemas de audición si ha adquirido el lenguaje principalmente a través de la audición y la información que recibe del entorno, por vía auditiva. Es decir que, aunque una persona presente una pérdida auditiva profunda, será considerada con problemas de audición siempre que la tecnología y el tipo de intervención le permitan usar la audición como vía principal de acceso a la información.

Por otro lado, cuando la vía visual ha sido el medio a través del cual una persona ha adquirido el lenguaje y accedido a la información, es considerada funcionalmente sorda. En estos casos, el modelo de intervención utilizado para aprender no ha tomado a la audición como el principal modo de aprendizaje. Dentro de las opciones de acceso visuales a la información se encuentran la lectura labial, la palabra complementada, el bimodal y lengua de signos. Ross (2013) profundiza aún más en torno a esta definición funcional al señalar que una persona con problemas de audición desarrolla los centros auditivos cerebrales de una manera similar al caso de una persona con audición típica debido al acceso sonoro que le dan sus audífonos y/o implantes cocleares, mientras que el cerebro de una persona funcionalmente sorda no se configura de la misma manera. Este cambio de paradigma obedece, sin duda, a los planteamientos científicos y tecnológicos actuales, que han permitido un acceso auditivo al mundo sonoro para niños y niñas con pérdida auditiva. Por su parte, la Alexander Graham Bell Association for the Deaf and Hard of Hearing (AgBell, 2015) utiliza el término pérdida auditiva en función de los valores numéricos derivados del promedio de la pérdida auditiva en tres frecuencias: 500 hz, 1000 hz y 2000 hz en el mejor oído sin aplicación existiendo hasta 7 grados o categorías de pérdidas. En los casos más extremos, cuando se trata de una pérdida que impide que la persona comprenda la información a través de esta vía, es llamada sordera.

De acuerdo con la revisión de la situación del alumnado con discapacidad auditiva, realizada por Jáudenes (2009b), el 96% de niños y niñas de la muestra eran usuarios de prótesis auditivas, ya fuera implantes cocleares y/o audífonos digitales. Se añade a esta situación la disponibilidad actual por parte de los niños y niñas para acceder a modelos de intervención temprana que potencian las habilidades de escucha. Los datos anteriormente señalados, sumados al hecho de que el 100% de los casos de estudio incluidos en este trabajo son usuarios de audífonos e implantes cocleares que han aprendido a acceder al lenguaje a través de la audición, permiten identificar, a efectos de esta investigación, el término niños y niñas con pérdida auditiva y/o problemas de audición para referirse a los menores de edad que acceden a la información a través de la vía auditiva. Debido a que ninguno de los casos de la muestra accede al lenguaje a través de la vía visual, el término sordo será raramente utilizado, salvo en aquellos casos en que otros autores citados utilicen ésta, o cualquier otra terminología distinta a las mencionadas.

En relación con la clasificación de la pérdida auditiva, atendiendo a diversos criterios, encontramos las siguientes alternativas:

a) Según el momento de aparición de la pérdida auditiva:

Tomando en cuenta este criterio, numerosos textos hacen referencia a dos tipos de pérdidas auditivas: prelocutivas y postlocutivas (Asociación de Padre de Niños sordos, [ASPANSOR], 2013). Las primeras son aquellas que aparecen antes de que se haya desarrollado el lenguaje oral, presentándose por lo general antes del nacimiento o poco después, teniendo como límite los tres años de edad. Las segundas se presentan tras la adquisición del lenguaje oral, y suelen tener menos efectos negativos que las primeras. Otros autores (Jáudenes et al., 2005; Manrique y Huarte, 2007), mencionan un tercer tipo de pérdida auditiva, intermedia a las mencionadas anteriormente y denominada perilocutiva, cuando esta se presenta en el momento en que se está desarrollando el lenguaje oral.

Siendo que el proceso de adquisición del lenguaje es continuo –entendiendo que comienza con el lenguaje receptivo que el bebé escucha desde antes de nacer y que no se podría decir con exactitud cuándo termina o si acaso lo hace- se considera difícil establecer una línea divisoria que permita distinguir claramente una pérdida prelocutiva de una postlocutiva. A efectos de esta investigación, la mayor parte de ellas entrarían dentro de lo que Jáudenes et al., (2004) denominan perilocutiva. Más allá del término que se utilice, lo que sí resulta evidente es que, mientras más temprano ocurra la pérdida, mayor podría ser la interferencia con el desarrollo de la función auditiva, del lenguaje y del aprendizaje, a menos que exista un diagnóstico temprano. A este respecto, Jáudenes, et al., (2004) señalan que el diagnóstico precoz de las deficiencias supone el primer elemento para llegar a un tratamiento eficaz:

“Esta actuación es mucho más determinante en los casos de hipoacusia en recién nacidos, dada la relación existente entre audición y lenguaje”.

El desarrollo cerebral incluye períodos de mayor susceptibilidad a ser alterado por la experiencia (Kennard, 1936). Estos períodos son identificados como “períodos sensibles” -debido a que en ellos la mayor plasticidad cerebral permite al cerebro adaptarse mejor a las demandas ambientales- o “críticos” -debido a que la ausencia de determinadas experiencias en dicho momento no pueden ser completamente compensadas en otra etapa futura de la vida (Kral, 2013). Al respecto, Hernández-Muela, et al., (2004) señalan:

Las lesiones tempranas de las estructuras nerviosas, o la privación de la estimulación sensorial procedente del ambiente pueden afectar la maduración neuropsicológica, por lo que aprovechar la plasticidad neuronal en estadios precoces es decisivo para optimizar el desarrollo posterior... El diagnóstico precoz, permite iniciar un trabajo

de forma temprana y por tanto más eficaz, puesto que la capacidad de asimilar e integrar nuevas experiencias es mucho mayor en etapas precoces del desarrollo, gracias a la posibilidad de aumentar las interconexiones neuronales, en respuesta a ambientes enriquecidos con estímulos debidamente programados.

En el caso de la pérdida auditiva, los datos de estudios realizados en niños prelinguales demuestran de manera convincente que la pérdida de la audición no puede ser compensada de manera tardía y que, por ende, existe un período sensible que es crítico por naturaleza (Kral, 2013). Los estudios con implantes cocleares han permitido confirmar dicha aseveración, ya que la mayoría de los casos que presentan una pérdida de audición profunda suelen presentar una buena preservación del nervio auditivo (Nadol y Eddington, 2006) y la estimulación temprana de las fibras supervivientes es posible a través de implantes cocleares. Sin embargo, para obtener un resultado óptimo es necesario que la implantación se lleve a cabo dentro de los tres primeros años de vida (Niparko et al., 2010). Aún tras años de experiencia auditiva, el desempeño auditivo está influenciado por la edad de implantación (Geers, 2006; Geers y Sedey, 2011; Yoshinaga-Itano et al., 1998).

Una forma de examinar los límites de la plasticidad en el sistema auditivo central es a través del uso de potenciales evocados auditivos corticales (PEAC), específicamente la latencia (tiempo que le toma al cerebro responder a la estimulación) del componente P1¹, la que suele decrecer de manera sistemática en función de la edad como resultado de la maduración. Diversos estudios demuestran que el comportamiento de la latencia del componente P1 depende de la experiencia auditiva y que la falta de estimulación auditiva detiene la maduración de este componente (Ponton et al., 1996), mientras que la implantación temprana lo normaliza en unos cuantos meses (Sharma y Campbell, 2011). Por el contrario, la implantación tardía no permite un rápido desarrollo y la reorganización se detiene después de unos cuantos meses de escucha a través del implante coclear (Sharma et al., 2005; Sharma et al., 2007). A pesar de que los sujetos implantados más tardíamente pueden beneficiarse del implante coclear, su capacidad para diferenciar patrones acústicos complejos será mucho menor.

Además de la adaptación protésica temprana, uno de los objetivos principales de la identificación precoz de las pérdidas auditivas es iniciar una rehabilitación que permita el desarrollo de la audición y del lenguaje oral lo antes posible. Hoy en día, la detección precoz de las pérdidas auditivas es posible desde el primer mes de vida, llegando a un

1 Los PEAC son respuestas que aparecen entre 50 y 250 milisegundos después de la aplicación del estímulo y han sido relacionados con la llegada y procesamiento cortical del estímulo sonoro. La morfología del PEAC consiste en una serie sucesiva de componentes que aparecen a partir de 50 milisegundos. La latencia del componente P1 está asociada con el incremento de la edad por lo que está considerado por algunos autores como un marcador de maduración cortical (Sharma et al., 2011)

diagnóstico en los tres primeros meses de vida, y consiguiendo por lo tanto, iniciar la intervención antes de los 6 meses de vida (White, 2008). Para lograrlo, es necesaria la implantación de un programa de cribado auditivo universal en el recién nacido. Sobre este tipo de implantación, Alzina (2005) señala lo siguiente:

Desde que en la década de los años noventa se instauraron los primeros programas de detección precoz de la hipoacusia (PDH) en algunos centros hospitalarios hasta la actualidad, donde la mayoría de las comunidades autónomas tienen PDH, los logros obtenidos son importantes. Pero la situación de la detección precoz en España es desigual, con diferencias entre autonomías y entre hospitales en una misma comunidad.

Los programas de cribado universal han revolucionado todo lo que se sabía y creía acerca de la pérdida auditiva. La consistencia en los descubrimientos de un número de estudios cuasi-experimentales provee evidencia consistente y convincente sobre los beneficios de la identificación e intervención temprana (National Center for Hearing Assessment y Management [NCHAM], 2012). Actualmente, existe una generación de niños y niñas con pérdidas auditivas profundas, identificadas y tratadas precozmente, que presentan niveles del lenguaje correspondientes a los establecidos para sus pares oyentes de la misma edad.

b) Según la causa de la pérdida auditiva:

Las pérdidas auditivas pueden ser endógenas o exógenas. Las primeras suelen ser consecuencia de factores hereditarios o genéticos, mientras que las segundas son aquellas producidas por factores externos como complicaciones al nacimiento, la falta de oxígeno, infecciones virales o bacterianas, otitis recurrentes, trauma, administración de medicamentos ototóxicos, exposición al ruido, etc. El impacto de la pérdida auditiva puede ser predecible a través del conocimiento de su etiología.

c) Según la localización en la vía auditiva:

Debido a que la hipoacusia es el resultado de la disrupción en la función de las estructuras que transmiten la señal acústica del oído interno al cerebro, los problemas de audición suelen clasificarse de acuerdo a la naturaleza de la interrupción en dicha transmisión sonora. Desde esta mirada, se suelen clasificar las pérdidas auditivas en varios tipos:

a) Pérdidas auditivas conductivas o de transmisión son aquellas en que el daño suele encontrarse en el oído externo o medio afectando el mecanismo físico de transmisión del sonido. Este tipo de pérdidas suele responder de manera positiva a tratamientos médicos o quirúrgicos. Entre las causas que la provocan, se encuentra la otitis media o externa, anomalías en los huesecillos del oído medio, atresia, estenosis, cerumen, coleostoma, perforación de la membrana timpánica, etc.

Por su parte, en el segundo tipo de pérdidas, las llamadas sensoriales, el problema se encuentra en la transducción de energía hidráulica a eléctrica, involucrando generalmente las estructuras de la cóclea, especialmente las células ciliadas de la cóclea. Hasta el momento no se dispone de los conocimientos suficientes para reparar este tipo de daño, es decir, el sonido no podrá ser detectado por más que se amplifique. Los implantes cocleares aparecen hoy como una solución para mitigar los efectos de este tipo de pérdidas.

Cuando al mismo tiempo está presente una pérdida conductiva y una sensorial, se le denomina pérdida auditiva mixta. En estos casos, la pérdida auditiva es resultado de la suma de todos los componentes por lo que todas las patologías y sitios lesionados deben ser identificados y tratados.

Otro grupo lo constituyen las pérdidas neurales que son consecuencia de un problema en la transmisión de la señal eléctrica al cerebro y dentro de él, y pueden involucrar el octavo par craneal así como a las vías auditivas centrales. Dentro de este tipo de pérdidas se encuentran las neuropatías auditivas y los problemas de procesamiento auditivo central.

d) Según la lateralidad de la pérdida auditiva:

Dependiendo de si la pérdida se encuentra en un solo oído o en ambos, ésta puede ser unilateral o bilateral. Actualmente sabemos que “incluso los niños con pérdidas auditivas unilaterales están en riesgo de presentar dificultades académicas, de habla y del lenguaje y socio-emocionales” (McKay, 2006). Es importante, por tanto, dar un seguimiento y tratamiento adecuado lo más temprano posible a ambos tipos de pérdidas, atendiendo a las necesidades particulares de cada caso.

e) Según el grado o intensidad de la pérdida auditiva:

Esta caracterización es de gran importancia ya que permite conocer la cantidad de sonido que está siendo bloqueado no pudiendo acceder al cerebro. El grado de pérdida auditiva se mide en decibelios. A más decibelios, más intensidad del sonido. Una persona con una audición normal escucha el sonido a una intensidad de 0 a 15 decibelios. Cuando un menor escucha por encima de los 15 decibelios se considera que existe una pérdida auditiva (Cole y Flexer, 2007).

Según diferentes autores e instituciones, los rangos de intensidad del sonido pueden variar ligeramente encontrando variantes en las clasificaciones de las pérdidas auditivas. Usualmente se distinguen cuatro tipos de pérdidas: leves, moderadas, severas y profundas (Confederación Española de Familias de Personas Sordas [FIAPAS], 2008). Sin embargo, la clasificación presentada a continuación ha sido elaborada tomando como referencia los rangos de intensidad propuestos por Cole y Flexer (2007), incorporados por la (Alexander Graham Bell Association for the Deaf and Hard of Hearing [AgBell],

2015), considerando que el decibelio es una medida exponencial y que la diferencia entre escuchar 5 dB más o 5 dB menos pueden ser muy grandes a nivel funcional. (Véase Tabla 2.1)

Tabla 2.1

Clasificación de las pérdidas auditivas en niños y sus implicaciones

Nivel	Observaciones
Pérdida Auditiva Mínima (15 a 25 dB)	Existe dificultad para distinguir el habla a la distancia o a una baja intensidad (se puede perder hasta el 10% de la información en un aula escolar). También resulta complicado responder apropiadamente a los cambios de conversación o “mantener el hilo” de una conversación rápida, así como identificar marcadores fonéticos del lenguaje como los plurales. Debido al gran esfuerzo que requiere la comunicación en estas circunstancias, se puede generar fatiga. El diagnóstico temprano y el manejo audiológico se consideran fundamentales para prevenir futuras dificultades ya que, si bien una pérdida de este tipo puede no ser problemática para una persona adulta con unas bases lingüísticas sólidas, puede tener consecuencias negativas para un niño o niña que está en el proceso de adquisición del lenguaje y el desarrollo de habilidades de comunicación básicas para el aprendizaje de la lectura y la escritura, y consecuentemente la adquisición de nuevos conocimientos.
Pérdida auditiva leve (26-30 dB)	Dependiendo de diversos factores, como el ruido ambiental o la distancia, un niño o niña con este tipo de pérdida puede llegar a no disponer del 25 al 40% de la información del lenguaje a causa de la ausencia de un manejo auditivo apropiado. Por ello, suelen parecer distraídos en clase, se cansan y se irritan fácilmente debido al gran esfuerzo realizado para escuchar. Un manejo audiológico adecuado (condiciones acústicas, uso de audífonos y sistemas de FM) en el contexto una intervención auditiva temprana puede contrarrestar los efectos negativos de este tipo de pérdida, como pueden ser algunas dislalias, retrasos en la adquisición del lenguaje y dificultades en el aprendizaje de la lengua escrita.
Pérdida Auditiva Moderada (31-50 dB)	A pesar de que una persona adulta con una pérdida de este tipo puede enterarse de una conversación cara a cara a una distancia corta donde el vocabulario es conocido, un niño o niña con una pérdida de entre 40 y 50 dB puede perder del 50 al 75% del lenguaje de un salón de clases mientras que, si la pérdida supera los 50 dB, puede llegar a perder hasta del 100%. Suelen presentar problemas de comprensión, dislalias importantes, así como retrasos en el desarrollo del lenguaje oral y escrito. Sin una intervención adecuada (uso de audífonos, sistema de FM e intervención auditiva y del lenguaje), el alumnado que la padece puede llegar a repetir curso hasta dos veces antes de llegar a cuarto curso.
Pérdida Auditiva Moderada-Severa (51-70 dB)	Con este tipo de pérdida se puede llegar a perder hasta el 100% del contenido auditivo que se genera en el aula escolar. Es necesario hablar alto y muy cerca del individuo que la padece para lograr una comprensión mínima sin el uso de tecnología. Las repercusiones se dan en las áreas de comprensión y expresión del lenguaje, tanto a nivel oral como escrito. La inteligibilidad del lenguaje suele ser pobre e incluso puede haber alteraciones en la calidad de la voz. El manejo audiológico adecuado (audífonos, sistemas de FM e incluso, implantes cocleares), así como una intervención auditiva y del lenguaje, son imperativos.
Pérdida Auditiva Severa (71-90 dB)	En este caso, resulta imposible escuchar el lenguaje conversacional sin el uso de la tecnología (audífonos, sistemas de FM y muy probablemente implante coclear). Únicamente se pueden escuchar sonidos de alta intensidad, como el que produce una aspiradora o una sierra eléctrica. Evidentemente, existe un inadecuado desarrollo del lenguaje oral. Hoy en día, con un manejo audiológico y una intervención auditiva adecuada, estos niños y niñas pueden participar en entornos de aprendizaje totalmente regulares.
Pérdida Auditiva Profunda (+91 dB o más)	Un bebé, niño o niña con este tipo de pérdida no puede escuchar el lenguaje oral ni los sonidos ambientales de manera natural. Únicamente puede escuchar sonidos extremadamente intensos, como el que produce un avión, o en algunos casos, sentir los efectos de las vibraciones sonoras. En la actualidad se puede optar por la adaptación de un implante coclear, el cual permite tener acceso a todos, o prácticamente a todos los sonidos del habla, cuando sus audífonos no lo hacen. De esta forma, es posible participar en entornos de aprendizaje totalmente regulares si se cuenta con un manejo audiológico y una intervención auditiva y del lenguaje adecuada, así como de otro tipo de apoyos externos en caso de ser necesarios.

Nota: Tomado de Cole, E. y Flexer, C. (2007) *Children with hearing loss: Developing listening and talking*. San Diego: Plural Publishing.

2.2.2 Audiología y tecnologías de acceso a los sonidos a través de la audición

Hasta hace poco tiempo, el tipo y el grado de pérdida que un niño o niña tenía se relacionaban directamente con sus consecuencias en el desarrollo de la comunicación y del lenguaje oral, así como en el proceso de las áreas cognitiva, afectiva, social y laboral del individuo. Sin embargo, los avances en la tecnología y en la ciencia en general nos colocan frente a todo un nuevo panorama, tal como lo indica Cole y Flexer (2007):

En este nuevo milenio, el grado de audición no determina el resultado funcional de los bebés y niños que son lo suficientemente pequeños para aprovechar la neuroplasticidad cerebral; los centros cerebrales auditivos de estos niños pueden ser accesados, estimulados y desarrollados a través del uso temprano de amplificación o implantes cocleares y una apropiada intervención especializada.

Si bien es cierto que los progresos en la tecnología (audífonos, implantes cocleares, sistemas de FM, etc.) han sido determinantes en el abordaje de la pérdida de audición, es igualmente veraz afirmar que los avances en la tecnología y en la adaptación protésica no hubieran sido posibles de no ser por los progresos increíbles en el área de la Audiología. Esta disciplina es una rama de las ciencias clínicas que se encarga del diagnóstico, prevención y atención de los problemas auditivos en los seres humanos. En el ámbito de la Audiología Pediátrica, la valoración de la audición es fundamental para confirmar o descartar un problema; proveer información referente al estatus del oído medio; evaluar la función auditiva a través de pruebas de percepción de la palabra; y observar e interpretar los comportamientos auditivos de bebés, niños y niñas.

No es objeto del presente trabajo ahondar en los tipos de pruebas objetivas y subjetivas que pueden llevarse a cabo para conseguir los mencionados objetivos, sin embargo, debido a que en todo momento del seguimiento de los estudios de caso se tomaron en cuenta aspectos audiológicos, se destaca la importancia de que el audiólogo pediátrico utilice una batería comprehensiva de pruebas que incluya medidas comportamentales y electrofisiológicas antes de llegar a un diagnóstico y proponer un tratamiento. A este respecto se considera que seleccionar el protocolo de valoración apropiado es un aspecto clave. En este sentido, es fundamental conocer la edad cronológica y la madurativa, y las habilidades físicas del niño o niña a valorar, así como sus características personales, familiares y evolutivas a través de una historia clínica que proporcione la información necesaria. Una vez obtenido el diagnóstico y determinado el origen, tipo y grado de la pérdida auditiva, los profesionales dedicados a la audiolología, en común acuerdo con el médico otorrinolaringólogo, determinan el tipo de tratamiento a seguir, lo que supone, en la gran mayoría de los casos, la adaptación de prótesis auditivas. A día de hoy, los niños y niñas con pérdida auditiva pueden acceder a toda la gama de sonidos del lenguaje gracias a la tecnología existente (audífonos, implantes cocleares, sistemas de FM, implantes de conducción ósea, implantes híbridos). Estas ayudas técnicas se convierten en sus “oídos”, por lo que el uso

consistente de dispositivos correctamente programados y ajustados se vuelve un elemento crítico y fundamental para el desarrollo de la audición y del lenguaje.

A continuación se presentan algunos aspectos generales de tres ayudas técnicas cuyo uso suele ser habitual en las pérdidas auditivas infantiles y que son utilizadas por los sujetos incluidos en la muestra de la presente investigación.

a) Audífonos

En términos generales, los audífonos suelen ser el primer tipo de ayuda recomendada para el abordaje de las pérdidas auditivas. Su función es amplificar y dar forma a los sonidos de modo que éstos sean accesibles e inteligibles para el niño o niña con pérdida auditiva. Existen distintos tipos y modelos de audífonos, siendo usualmente los audífonos retroauriculares los más apropiados para niños y niñas. La elección y adaptación de audífonos es un proceso complejo que debe ser llevado a cabo por un especialista en audiología que tenga experiencia con población infantil. El objetivo al adaptar un audífono es dar un acceso de calidad a los distintos sonidos del lenguaje, así como asegurarse de que el sonido no esté distorsionado o sobrepase el umbral de dolor.

El ajuste de un audífono debe ser evaluado tanto de manera electroacústica como funcional. Es importante contar con audiogramas fiables sin audífonos que reflejen la pérdida auditiva lo mejor posible para así conseguir unas adecuadas adaptaciones. También es importante tener audiogramas con audífonos que permitan valorar la ganancia que se tiene con su uso. Igualmente es importante contar con valoraciones que permitan ver los umbrales de recepción de voz.

Es recomendable dar un buen mantenimiento a los audífonos para asegurarse que el sonido que escuchen los niños y niñas sea siempre de una calidad óptima. Disponer de unos audífonos apropiados y óptimamente adaptados a las necesidades auditivas individuales, puede facilitar significativamente el aprendizaje del lenguaje oral, sin embargo, el trabajo de rehabilitación continua siendo fundamental. Una vez que los sonidos son accesibles e inteligibles, es muy importante que el niño o niña sea inmerso en situaciones y experiencias comunicativas significativas y ricas en lenguaje oral.

b) Implantes cocleares

Un implante coclear (IC) es un dispositivo electrónico que se inserta en la cóclea del oído. Está diseñado para que las personas con pérdida auditiva profunda, y en ocasiones severa, puedan acceder a la información sonora del entorno. A diferencia de los audífonos, que amplifican el sonido, los IC transforman el sonido en energía eléctrica estimulando directamente las fibras nerviosas que envían la información sonora al cerebro. De este modo, el IC provee al individuo de una “representación” del sonido distinta a la que

tenemos las personas con una audición normal. Por tanto, el trabajo de rehabilitación es sumamente importante ya que permite al individuo “interpretar” y “dar significado” a las distintas “representaciones sonoras” que el sujeto tiene del ambiente y del lenguaje. En este sentido puede decirse que la eficacia del dispositivo depende, en gran medida, del tipo y trabajo de rehabilitación y educación que se realice después de la colocación del IC.

Las características de los implantes han ido cambiando con el tiempo. Hoy en día, los avances en su diseño permiten que los usuarios de uno o dos IC puedan discriminar y reconocer los sonidos del habla, así como hablar por teléfono y disfrutar de la música. El implante coclear puede ser unilateral o bilateral dependiendo de las características particulares de cada usuario.

Para que una persona tenga un implante coclear, debe pasar antes por un proceso de evaluación que permita valorar su candidatura al IC. Esta evaluación suele ser realizada por un equipo interdisciplinar de profesionales especialistas en el tema. En términos generales, un IC suele considerarse necesario cuando la persona con pérdida auditiva no recibe beneficios suficientes de los audífonos para tener una audición funcional. Existen protocolos que definen los criterios de implantación, los que también han ido cambiando con el paso del tiempo.

c) Sistemas de Frecuencia Modulada (FM)

Aún contando con una óptima adaptación de prótesis auditivas, existen ambientes en los que el ruido y la distancia interfieren de manera significativa en la recepción de la señal por parte del usuario. Para que un mensaje oral sea inteligible en estas condiciones, la señal debe ser diez veces mayor que el ruido ambiental. Esta situación es especialmente delicada considerando que el aula escolar es uno de los ambientes en los que el ruido y la distancia interfieren con la inteligibilidad de la señal transmitida y, paradójicamente, en este contexto la transmisión de una señal clara por parte del profesorado hacia el alumnado resulta crítica para el aprendizaje. Una de las soluciones para paliar los efectos del ruido y la distancia es el manejo del ambiente auditivo, el cual puede ser modificado para favorecer la recepción de los estímulos sonoros a través del tratamiento de las superficies o el uso de materiales y elementos que reduzcan la reverberación del sonido. Además del manejo acústico que se haga del ambiente, existen sistemas diseñados específicamente para favorecer la recepción de la señal en condiciones acústicas poco favorecedoras. Uno de estos sistemas es el sistema de FM, el cual es un dispositivo inalámbrico que funciona como una estación de radio en miniatura. Este sistema cuenta con un micrófono que se coloca cerca de la fuente sonora, un transmisor y un receptor para la persona que desea recibir la señal. La señal es transmitida a través de una frecuencia de radio. La cercanía entre el micrófono y la fuente sonora permite que el sonido llegue al receptor libre de los efectos del ruido, la distancia y la reverberación, de modo que la señal es más clara e inteligible.

Existen sistemas de FM personales y ambientales. En los FM de uso personal, los receptores pueden adaptarse directamente a los audífonos e IC. Incluso, en algunos audífonos y recientes IC ya vienen integrados, consiguiendo que el sonido llegue directamente a los “oídos” del niño o niña. Por otro lado, la señal en los sistemas de FM ambientales, es transmitida desde la fuente sonora a un amplificador que, a su vez, está conectado a unos altavoces estratégicamente colocados en el aula. Este tipo de sistema permite tener un mejor control del ambiente acústico del aula y permite que el sonido llegue con mejor claridad a todos los niños y niñas, favoreciendo el aprendizaje de todo el grupo.

El uso de un sistema de FM es recomendado para población con pérdidas auditivas de cualquier grado ya que, al mejorar la calidad de recepción del sonido, se optimiza el desarrollo de las habilidades auditivas y lingüísticas. Se ha visto que incluso niños sin problemas de audición, que muestran dificultades para concentrarse en el aula, también pueden verse beneficiados del sistema. Anteriormente, el uso de un sistema de FM se limitaba a ambientes escolares, sin embargo, en otros ambientes es cada vez más común, existiendo incluso una correlación positiva entre su uso en el hogar y en otros entornos.

Los sistemas de transmisión de la señal más actuales reciben el nombre de sistemas de modulación digital (sistemas DM) los cuales transmiten la señal vía bluetooth ofreciendo un nivel de análisis, control de la señal mas elevado (AGBell, 2014).

2.2.3 Modelos de intervención en el campo de la comunicación en casos de pérdida auditiva

La pérdida auditiva puede ser descrita como un filtro acústico invisible que distorsiona o elimina los sonidos del entorno, especialmente los de la distancia, incluso cuando ésta sea corta (Madell y Flexer, 2008). Los efectos negativos de la hipoacusia pueden parecer evidentes, sin embargo, al ser un problema invisible, sus repercusiones pueden ser fácilmente ignoradas o subestimadas. La hipoacusia infantil de cualquier tipo y/o grado puede interferir con el desarrollo del lenguaje, la lectura, escritura y el desempeño académico (Davis, 1977; Ling, 1976).

Como consecuencia de los efectos negativos de la pérdida auditiva han surgido múltiples modalidades de intervención cuyo objetivo es el de desarrollar la comunicación y el lenguaje de bebés, niños y niñas con pérdida auditiva. Algunos de estos acercamientos se apoyan principalmente en la vía auditiva y otros, en la ruta visual. En la Tabla 2.2 se ofrece una breve descripción de los modelos usados con mayor frecuencia y que aportan un sólido sustento teórico, clasificándolos según la vía sensorial en la que se apoyan.

Tabla 2.2

Modelos de intervención en el campo de la comunicación en casos de pérdida auditiva

Observaciones	
Modelos auditivos	Los modelos auditivos se basan en la premisa de que un bebé, niña o niño con pérdida auditiva puede acceder en primera instancia a la información auditiva a través de audífonos e implantes cocleares (Estabrooks, 2006; Ling, 1988; Pollack, 1997). El objetivo de este tipo de enfoques es desarrollar el lenguaje oral y la comunicación a través de la audición. Los modelos más reconocidos históricamente dentro de esta línea son el modelo Auditivo-Oral y la Terapia Auditiva-Verbal™. El Programa de Intervención Psicoeducativa dentro del cual se enmarca la presente investigación se apoya en el enfoque de la Terapia Auditiva-Verbal™, el cual se encuentra descrito con mayor detalle en el Anexo 2 de este trabajo.
Modelos visuales	<p>Como su nombre lo indica, estos modelos se centran en la integración de la información a través de la vista, no de la audición. Parten de la premisa de que “en el caso de los alumnos con graves pérdidas de audición, es imprescindible el empleo de la lengua de signos con fines comunicativos y educativos” (Velasco y Pérez, 2009) en favor del desarrollo e integración social de las personas sordas. Desde este planteamiento un bebé, niña o niño con pérdida auditiva no puede acceder a la información auditiva del entorno de manera adecuada, incluso a través de sus prótesis auditivas y, por ende, no será capaz de desarrollar óptimas habilidades del lenguaje a través de la audición.</p> <p>La modalidad comunicativa más desarrollada desde este enfoque es la Lengua de Signos (LS), Lengua de Signos Española (LSE) en el caso del territorio español. Este paradigma está relacionado con aspectos ideológicos de identificación cultural y tolerancia a la diversidad, planteando la necesidad de que se respeten las condiciones naturales del individuo sordo, el cual, por condición física pertenece a la Comunidad Sorda.</p>
Modelos bimodales	Existen también enfoques bimodales que procuran enseñar la lengua oral y signada a la par. El más representativo es el Sistema de Comunicación Total (Shaeffer, Musil y Kollinzas, 1980) el cual consiste en el uso simultáneo del lenguaje oral y signado.
Sistemas complementarios de apoyo a la comunicación y al lenguaje	Además de los modelos comunicativos citados con anterioridad, históricamente se han desarrollado sistemas complementarios de apoyo a la comunicación y al lenguaje en el alumnado sordo, también conocidos como sistemas aumentativos de la palabra. Se trata de un conjunto de recursos dirigidos a facilitar la comprensión y la expresión del lenguaje de las personas que tienen dificultades en él. Estos sistemas abarcan una extensa gama de ayudas manuales, gráficas y visuales para facilitar la comunicación. Dentro de esta gama de sistemas destacan la Lectura del Habla (LLF), La Palabra Complementada (PC) (Cornet, 1967; Cornet, 2000) y la Comunicación Bimodal.

Se considera importante señalar que no todos los niños y niñas se beneficiarán del mismo tipo de enfoque, por lo cual las familias deben estar bien informadas acerca de las opciones existentes y tanto sus expectativas, como las características individuales del niño o niña a tratar deben ser tomadas en cuenta en todo momento.

2.3 Procesos de lectura y escritura en la población con pérdida auditiva

“La comprensión lectora se ha convertido en uno de los principales temas de estudio en el ámbito educativo, tanto por la complejidad de los procesos y habilidades implicados como por la importancia que tiene en la adquisición de contenidos escolares” (Mies, 1992). La población

infantil con pérdida auditiva no es inmune a las dificultades de aprendizaje que experimentan los niños y las niñas con audición típica, entendiendo que estas dificultades pueden tener un impacto profundo en su desempeño académico, comportamiento y habilidades sociales (Edwards y Crocker, 2008).

La asociación entre los bajos niveles de lectura y la pérdida auditiva ha sido ampliamente documentada y difundida por especialistas desde hace aproximadamente un siglo. Son diversos los estudios internacionales que han intentado dar respuesta al bajo nivel lector de las personas con pérdida auditiva, sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados a nivel nacional (Dominguez, 2003; Dominguez 2012; Ramspott, 1991), la investigación en este campo sigue siendo insuficiente, sobre todo si se toma en cuenta que muchos estudios de otros idiomas no son aplicables, y por lo tanto, generalizables al español.

La revisión bibliográfica en torno al problema lector que presenta el alumnado con pérdida auditiva focaliza la siguiente paradoja: mientras que la tecnología avanza, existe un mayor acceso a los sonidos del habla y surgen nuevas formas de abordar la pérdida auditiva, la mayor parte de los estudios en esta área publicados en lengua castellana continúan poniendo en evidencia las deficiencias en la lectura y escritura sin dar indicios de avances significativos.

Las investigaciones realizadas en torno a la lectura y la escritura de las personas con pérdida auditiva pueden ser clasificadas en dos grandes grupos: uno de ellos está formado por aquellos estudios centrados en determinar el nivel lector de las personas con pérdida auditiva, así como las características de sus producciones escritas; y otro, por aquellos estudios que han intentado detectar los factores relacionados con el bajo nivel lector antes mencionado.

2.3.1 Perspectiva histórica del nivel lector en personas con pérdida auditiva: contexto internacional

Dentro de los estudios que centran la mirada en los niveles lectores y escritores de la población con pérdida auditiva, una gran mayoría hace alusión a las dificultades para leer y escribir que presenta este tipo de alumnado. Con la intención de alcanzar un mayor entendimiento de esta situación dentro del marco global que aportan las producciones de trabajos internacionales, se informa el alcance de la revisión realizada en distintas fuentes especializadas, entendiendo que no es un trabajo acabado pues la amplitud del tema puede dar lugar a la posterior inclusión de aportes y conclusiones. Asimismo, se considera apropiado mencionar que las publicaciones aquí presentadas, se muestran en un orden cronológico con la intención de permitir al lector vislumbrar los resultados presentados dentro de un contexto histórico y extraer diferentes conclusiones al respecto.

Uno de los estudios más remotos sobre la cuestión de la lectura y escritura en sujetos con hipoacusia es el que presentaron Pitner y Paterson (1916), quienes reflejaron la existencia de un retraso de hasta 7 u 8 años en los niveles lectores de sordos que acababan la escolaridad. Ninguno de los miembros de la muestra obtuvo resultados por encima de cuarto grado de educación primaria. Cerca de una década más tarde, Farquhar (1928 citado en Robertson, 2009) describió las respuestas de 41 niños y niñas con pérdida auditiva cuya edad promedio era de 16 años. La tarea involucraba lectura de párrafos, oraciones y palabras. Farquhar concluyó que los estudiantes con pérdida auditiva mostraban dificultad en seguimiento de instrucciones escritas, vocabulario deficiente e inhabilidad para percibir los pronombres personales y relativos.

En 1941, Brill (citado en Robertson, 2009), en un intento por hacer una correlación entre niveles lingüísticos y niveles lectores, encontró que éstos eran sumamente bajos para los sujetos con pérdida auditiva y concluyó que los niños con hipoacusias del 40% no tenían mejores resultados que los que presentaban pérdidas mayores.

A mediados del siglo XX, Walter (1955) definió una serie de etapas predecibles por las que el aprendizaje de las estructuras gramaticales en la escritura del sordo podría progresar, hallando que aproximadamente el 63% de los niños podían escribir al menos una oración correcta usando un número reducido de palabras, mientras que el 37% restante no era capaz de escribir una sola oración, no utilizaba verbos o simplemente no tenía producciones escritas.

En 1960, Myklebust comparó los niveles lectores de 564 sordos con los de 201 escolares oyentes. Los datos obtenidos reflejaron retrasos de hasta 8 años para los sordos que acababan la escolaridad, encontrando que el nivel lector correlaciona de manera positiva con el dominio conseguido en lengua oral y la lectura labiofacial.

Furth (1960) presentó una investigación en la que comparaba los resultados de estudiantes sordos de entre 10 y 16 años de edad con los de sujetos oyentes, encontrando que únicamente el 12% de la población con pérdida auditiva evaluada obtenía niveles dentro o por encima de lo esperado para cuarto grado de primaria. Dentro de sus conclusiones, resaltó que dichos resultados no estaban asociados con bajos niveles de inteligencia y que “el bajo nivel lector de los sordos no constituye una deficiencia en lectura sino incompetencia lingüística” y concluyó que “cuanto antes se acepte este hecho, antes se podrá hacer frente al problema y sus implicaciones” (Furth, 1966).

Años más tarde, (Vernon y Koh, 1970) realizó un estudio comparando los niveles de lectura de sordos signantes con los de sordos oralistas. Además de encontrar una diferencia entre ambos grupos a favor de los sordos signantes, halló que ambos grupos se mostraron significativamente por debajo de lo esperado para su edad cronológica en comparación con sujetos oyentes.

Dos estudios de referencia en el campo de lectura y la pérdida auditiva son los de Conrad (1979) y Allen (1986). El primero de estos dos investigadores evaluó a 468 estudiantes sordos de entre 15 y 16 años de edad. De toda la muestra, únicamente cinco alumnos leían en un nivel apropiado para su edad, en tanto que el grupo completo obtuvo una media lectora correspondiente a los nueve años de edad, equivalente a un cuarto grado de primaria. Allen, por su parte, aportó los resultados de la evaluación de los niveles de desempeño lector de 36,868 estudiantes de 8 a 18 años que presentaban pérdida auditiva. La evaluación se llevó a cabo en dos momentos: 1974 y 1983. A pesar de que el autor refirió que existía una mejora en el desempeño lector de los alumnos con el tiempo, también concluyó que había un freno en dicho desempeño alrededor de tercer grado de primaria. Ambos estudios reafirmaron la concepción que existe un “estancamiento” en el desarrollo de la lectura aproximadamente en el cuarto grado de primaria y promovieron el surgimiento de proyectos de investigación y atención a la población con pérdida auditiva para superar dichos niveles.

Hacia el final del siglo XX, Holt (1993) aporta los resultados de una investigación realizada con estudiantes de 8 a 20 años de edad, encontrando que los niveles más altos obtenidos no superaban lo esperado para cuarto de primaria. Otro dato interesante aportado por este estudio es que los estudiantes integrados en escuelas regulares habían obtenido los resultados más altos, mientras que los alumnos en escuelas especiales sin compañeros oyentes puntuaban significativamente por debajo de los anteriores.

Por su parte, Quigley y Paul (1984) hicieron una revisión de las investigaciones realizadas desde 1920 en torno al dominio lector en la población sorda y/o con pérdida auditiva sin encontrar modificaciones o mejoras significativas en los resultados obtenidos, de modo que el siglo XX cerró con unas expectativas generales bajas y poco alentadoras para los individuos con pérdida auditiva que se enfrentaban a la necesidad de leer y escribir.

Si bien es cierto que a nivel internacional aún encontramos estudios que reflejan niveles lectores bajos para la población con pérdida auditiva (Traxler, 2000), también es una realidad que las décadas finales del siglo XX y el inicio del siglo XXI han sido testigos de un cambio en dicha tendencia. En torno a 1970 comenzaron a emerger artículos sobre niños con pérdida auditiva que estaban alcanzando mejores niveles en lengua oral y escrita. En 1974, Lane y Barker valoraron a un grupo de chicos y chicas que habían aprendido el lenguaje oral a través de canales auditivo-orales y que se encontraban inmersos en entornos escolarizados regulares encontrando resultados positivos y concluyendo que “un mejor desempeño lector es posible para niños y niñas con pérdida auditiva”. En sintonía con este estudio, Reich et al., (1977 citado en Robertson, 2009) hallaron que estudiantes con pérdida auditiva integrados en escuelas secundarias y primarias regulares, obtenían resultados más cercanos a sus pares oyentes que quienes estaban en otro tipo de establecimientos con atención especializada.

Un año más tarde, Doehring et al., (1978) estudiaron la relación entre habilidades de lectura rápida y el lenguaje oral en alumnos integrados en escuelas regulares. Dentro de los hallazgos se encontró que los sujetos con pérdida auditiva profunda estaban obteniendo resultados dentro o por encima de sus pares en las 11 tareas de lectura presentadas, excepto lectura de sílabas y comprensión de oraciones. Un dato interesante es que los sujetos con pérdida severa obtenían peores resultados que los que tenían pérdida auditiva profunda. Los autores relacionaron dicha diferencia con el hecho que los sujetos con pérdida severa habían tenido una detección de la hipoacusia más tardía.

Las aportaciones de Moog y Geers (Moog y Geers, 1985; Moog y Geers, 1990) en torno al tema abordado se consideran de interés. Las autoras llevaron a cabo un estudio longitudinal, cuyo primer informe publicado en 1985 reflejó niveles de lectura en niños con hipacusia no más de un año por detrás de los alcanzados por sus compañeros oyentes. Tres años después, tras haber realizado un intensivo trabajo con los niños y niñas con pérdida auditiva, hallaron que el grupo experimental había alcanzado y, en algunos casos superado, al grupo control conformado por oyentes en tareas de lectura.

Pocos años más tarde, las mencionadas autoras (Moog y Geers, 1990) realizaron uno de los estudios más citados actualmente en la bibliografía de habla inglesa, cuyo objeto era el de documentar los niveles de lectura para 100 sordos profundos de 16 y 17 años pertenecientes a 26 estados norteamericanos y 3 canadienses. Entre sus objetivos estaba el de averiguar aquellos factores que predijesen el desarrollo de habilidades de lectura y escritura. Para llevarlo a cabo se hicieron tres grupos: uno formado por adolescentes hijos de padres oyentes y pertenecientes a programas oralistas; otro, por adolescentes en programas de Comunicación Total; y un tercero, por sordos signantes hijos de padres sordos. Las evaluaciones fueron realizadas por el Instituto Central del Sordo (CID) en el caso de los oralistas y por la Universidad de Gallaudet, en el de los otros dos grupos. Para cada sujeto se evaluaron los niveles de lectura, escritura y lenguaje oral mediante el uso de una amplia batería de pruebas. Del grupo oralista, el 85% de los alumnos estaba integrado en escuelas regulares a tiempo completo y el 90%, tenía audífonos desde los dos años. En general, los resultados de este grupo en particular indicaron un potencial más alto que lo que se solía esperar para los niños con pérdida auditiva, obteniendo un nivel promedio de lectura comprensiva de octavo grado. El 30% demostró habilidades lectoras por encima de décimo grado y únicamente el 15% demostró habilidades lectoras por debajo de 3º de primaria, el supuesto nivel promedio para adolescentes sordos según estudios anteriores (Allen, 1986; Conrad, 1979). Además del nivel lector, el estudio arrojó datos sobre la calidad de los textos, indicando en el 43% de ellos una adecuada organización temática, organización lógica de ideas, errores mecánicos mínimos y, en algunos, originalidad e imaginación. Un 25% fueron considerados pobres en contenido. Otro dato interesante arrojado por dicho trabajo es que muchos de los sujetos, a pesar de ser sordos profundos, tenían desarrolladas habilidades auditivas y que, al haber adquirido el lenguaje por medios únicamente orales, su lenguaje verbal era altamente inteligible.

En 1993 Goldberg y Flexer llevaron a cabo una de las investigaciones más antiguas que se conoce sobre los resultados de la Terapia Auditiva-Verbal™ (TAV™), para la cual encuestaron a los graduados de programas de TAV™ en Estados Unidos y Canadá. De un total de 157 encuestados, la mayor parte de ellos se identificaban como personas exitosas en sus comunidades, escuelas e instituciones. En el 2001, los autores volvieron a realizar la encuesta, encontrando que “sin importar el grado de pérdida, los niños sordos o con pérdida auditiva tienen el potencial para ser miembros independientes y contribuyentes de la sociedad”. Del total de encuestados, el 94% realizaron estudios superiores. A pesar que este estudio no refiere directamente resultados en literacidad, el alto índice de participación por parte de los sujetos de la muestra en programas de educación superior regulares permite inferir un incremento significativo en las habilidades de lectura y escritura.

De manera paralela a sus contemporáneos, Ling (1993) reflexionó sobre su trabajo realizado desde los años 50 con niños y niñas que presentaban pérdida auditiva y que habían recibido intervención desde el enfoque de la TAV™, concluyendo que el progreso académico era completamente posible y refiriendo que “las habilidades de habla y lenguaje incrementaron de manera rápida para alcanzar los estándares de comunicación requeridos para poder funcionar de manera eficiente en el hogar y en la escuela”.

Otro de los estudios más significativos en el campo de la TAV™ lo aportan Robertson y Flexer (1993), en el que las autoras partieron de entender que el proceso de lectura es, más que la habilidad para emparejar letras con sonidos con el fin de decodificar palabras, el lenguaje. Según estas autoras, si el niño con pérdida auditiva prelocutiva tenía habilidades lingüísticas similares a la de los niños oyentes, entonces cabía toda posibilidad que aprendiera a leer y escribir de la misma manera que los oyentes. Con base en lo anterior, plantearon la hipótesis de que los niños con pérdida auditiva que aprendían el lenguaje natural a través de su audición amplificada aprendían a leer de manera normal y predecible como niños oyentes.

Debido a que los niños y niñas en programas auditivo-verbales están integrados por completo en colegios regulares y es difícil seguirles la pista, se enviaron cuestionarios sobre las habilidades lectoras a los padres y terapeutas en contacto con sujetos que aprendieron con este modelo en los Estados Unidos, Canadá, Suiza y Alemania. El 81% de los mismos tenían pérdida profunda. Con objeto de ratificar la información de los cuestionarios, los padres enviaron los resultados de los niños en pruebas de lectura estandarizadas o bien sus notas del colegio.

En relación con las habilidades lectoras se obtuvo que el 43% de los niños leía por arriba del promedio para niños de su edad; otro 43% tenía el mismo nivel de lectura; y únicamente un 8% leía por debajo de dicho promedio. Un 5% no proporcionó esta información.

Con respecto a la actitud hacia la lectura, se registró que la gran mayoría de los niños (76%) disfrutaba de leer. En cuanto al promedio de libros leídos a la semana, el 24% leía más de 5 libros; el 28% de 2 a 4; el 15% un libro por semana; el 17% leía parte de un libro; y únicamente el 7% no leía semanalmente. Un 9% no proporcionó esta información.

En cuanto a otros factores significativos, llama la atención que el 80% estaba integrado por completo en centros educativos regulares; el 10% de manera parcial; y únicamente el restante 10% pertenecía a algún tipo de programa específico para sordos en mayor o menor medida. Otro dato interesante es que al 94% del total de la muestra se le leía todos los días desde la infancia temprana.

Tomando en cuenta que, en las pruebas estandarizadas para poblaciones normales, el 50% de los niños se ubica por arriba y la otra mitad, por abajo, el hecho de que el 86% de estos niños sordos obtuviesen resultados similares o por arriba del promedio de los oyentes, contrasta con los estudios hechos sobre población sorda y pérdida auditiva con anterioridad. Por tanto, las autoras concluyen que los niños y las niñas que aprendieron el lenguaje de manera natural a través de la audición, desarrollaron una capacidad para leer comparable a la de sus compañeros oyentes sin importar la ubicación geográfica, género y grado de pérdida auditiva. Por lo tanto, no es el resultado del trabajo de una terapeuta, ni el género, ni el grado de pérdida lo que tiene que ver con el éxito lector. El estudio indica que el hecho de tener una pérdida auditiva profunda no necesariamente implica tener niveles de lectura bajos.

La mayoría de los padres concluyeron que la enseñanza indirecta es lo que más contribuyó a que sus hijos aprendieran a leer. Del mismo modo que los niños y niñas oyentes -a los que se les lee desde edad temprana aprenden a leer más fácilmente que los que no tienen esta experiencia; desarrollan una familiaridad con la estructura sintáctica de las historias; y aprenden el uso y función de los libros-, los niños con pérdida auditiva son capaces de hacerlo si se les presentan las mismas oportunidades.

En la misma línea de estudios relacionados con el uso de la audición como vía de acceso a la información, Roberts y Rikards (1994) examinaron la percepción de 100 sujetos con pérdida auditiva, de entre 7 y 17 años graduados de programas de TAV™ en relación con diferentes cuestiones, tales como el uso de la tecnología, la comunicación, la inteligibilidad del lenguaje, el desempeño académico, el uso de servicios de apoyo y los patrones de amistad. Llama la atención que el 83% de estos niños/jóvenes percibía su progreso académico como “promedio” o “arriba del promedio” en comparación con sus compañeros oyentes.

Otro estudio llevado a cabo por Wray et al., (1997) evaluó el desempeño académico de 19 niños con pérdida auditiva en edades de 5 a 15 años que participaban o habían participado en programas de TAV™ mostrando que 16 alumnos del total (84%) leía al mismo nivel o por encima de sus compañeros oyentes.

Robertson (2000) evaluó muestras de escritura de 38 sujetos involucrados en programas de intervención de TAV™. Los resultados pusieron de manifiesto que únicamente 3 de las 23 producciones escritas revisadas no estaban al mismo nivel de su grado escolar. En este mismo año, Traxler (2000) refiere los resultados de la Evaluación Nacional sobre Estándares de Desempeño en Alumnos Sordos y con Pérdida Auditiva en los Estados Unidos. Los puntajes medios en comprensión lectora por edad para todo el grupo de sujetos con pérdida auditiva evaluado se encontró en un nivel 4, por debajo de un nivel básico. Otra publicación realizada por Traxler (2000b), señala que, de poner tamaño de la muestra, aproximadamente el 50% de los estudiantes de 18 años con pérdida auditiva leían por encima del 4to grado y el otro 50%, por debajo. Dichos resultados recuerdan que los resultados de determinados grupos no necesariamente reflejan la situación global de este colectivo.

En el 2001, Durieux - Smith y sus colaboradores se propusieron evaluar el nivel de funcionamiento comunicativo, académico y psicosocial de alumnos sordos provenientes de programas de TAV™ en Canadá, encontrando que “los participantes alcanzaban niveles de desempeño comparados con sus compañeros oyentes en todos los dominios, incluyendo vocabulario receptivo, inteligibilidad del lenguaje, comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora, operaciones numéricas, deletreo, y auto-percepción”.

Por su parte, Rattigan et al., (2002) desarrollaron un estudio de 43 niños en Australia portadores de implante coclear. El desempeño lector de más de la mitad de los participantes se encontraba dentro de la media esperada para su edad cronológica y 5 sujetos por encima.

Otro estudio realizado en una muestra de 17 niños y niñas implantados de 5 a 11 años de edad es el de Moog (2002). Todos los sujetos de la muestra acudían a un programa oral con instrucción especializada en la lectura. Moog no encontró ninguna diferencia estadísticamente significativa en relación con las variables analizadas y refirió que el desempeño lector de más del 70% de los alumnos se encontraba dentro de lo esperado para su edad. “Estos datos demuestran lo que es posible para niños sordos que se benefician de una combinación de implante coclear y un programa de educación oral altamente focalizado” (Moog y Geers, 2003).

Geers (2003) refiere que, de 181 niños de 8 a 9 años, más de la mitad obtuvieron resultados dentro de la media para niños oyentes asociando dicha competencia lectora a la inteligencia no verbal, estatus socioeconómico, habilidades de lenguaje y experiencia auditiva temprana. En este estudio se demuestra que el tiempo de implantación, por si solo, no necesariamente lleva a mejores resultados, sino mas bien el tiempo de exposición auditiva, incluyendo el tiempo previo a implantación.

Una investigación en la escuela de sordos de Pensilvania (Marschark et al., 2007) pareó a niños con implante coclear con niños oyentes que tenían las mismas características. En los resultados no hubo ninguna diferencia entre los grupos en las pruebas de desempeño aplicadas.

Spencer et al., (2003) evaluaron la lectura y escritura de niños con implante coclear en programas de comunicación simultánea, encontrando que la comprensión de los niños con implante estaba significativamente por debajo de los oyentes. Lo mismo sucedía con la escritura cuyo retraso se correlacionaba de manera positiva con el lenguaje. Los autores concluyeron que las habilidades lectoras de niños con implantes cocleares se asocian a la competencia lingüística que han adquirido ayudados a través de su tecnología.

Spencer et al., (2004) obtuvieron resultados similares a los anteriores. La cantidad de variables tomadas en cuenta la convierten en una investigación importante y con gran validez en el ámbito de la lectura y el implante coclear. Un dato interesante que aportó esta investigación es que los estudiantes que usaban sus implantes de manera constante se encontraban leyendo a la par de sus compañeros oyentes.

Connor y Zwolan (2004) evaluaron a 91 niños con implante coclear. En contraste con los resultados obtenidos por Geers, encontraron que la implantación temprana estaba asociada a puntajes más altos en lectura comprensiva y que el modo de comunicación no afectaba a la comprensión lectora, siempre y cuando se controlaran otras variables.

Nikolopoulos et al., (2006) encontraron una fuerte relación entre la edad de implantación y el desempeño en la lectura, sin embargo, señalaron que los implantes cocleares no garantizan el éxito lector.

Thoutenhoofd (2006), realizó un estudio con 152 estudiantes implantados en Escocia. En relación con los puntajes en lectura encontró que los estudiantes mayores tenían un retraso más grande en la lectura que los estudiantes más jóvenes. Los estudiantes de 11 a 13 años estaban un promedio de 3 años por detrás de lo esperado para su edad cronológica mientras que, en los de 15 a 17 años, la diferencia lectora era de 4 y 5 años. La edad de implantación no fue tomada en cuenta, lo cual dificulta la interpretación.

En ese mismo año, Wiley y Moeller (2007), hicieron una aportación original al llevar a cabo una extensa y minuciosa revisión de la literatura publicada hasta la fecha de este estudio en relación con el lenguaje y la literacidad en niños y niñas con pérdida auditiva de leve a severa con la finalidad de encontrar posibles huecos temáticos y, consecuentemente, sugerir futuras líneas de investigación. Este artículo resultó interesante ya que se centró en una población que, al no tener pérdida auditiva profunda, muchas veces se deja de lado pudiendo aportar información valiosa. La publicación también resulta de interés ya que muchos niños con implante coclear se comportan como sujetos con pérdida auditiva leve o moderada, de modo que las observaciones podrían ser de utilidad para tener una mayor comprensión del comportamiento académico de dicha población. Otra de las particularidades de este trabajo es que, dada la relevancia que tienen para la literacidad y la socialización en la vida infantil, dio prioridad a la exploración del desarrollo

narrativo, la pragmática, la participación en el discurso y el razonamiento verbal de los sujetos, aspectos que habían recibido poca atención, en términos generales, en otros estudios. Una vez finalizada la revisión bibliográfica, las autoras señalaron que los estudios revisados ponían de manifiesto dificultades a nivel semántico, morfológico, sintáctico y en tareas de lengua escrita en la población señalada. Al cierre del trabajo señalaron la conveniencia de adoptar una perspectiva más amplia al mirar la literacidad. Asimismo, mencionaron que raramente se señala la naturaleza de la pérdida auditiva y los umbrales con ayudas auditivas, los cuales se consideran indispensables. También reflexionaron sobre la necesidad de conocer el tiempo de uso de los audífonos, la edad de adaptación de los mismos y la fecha de identificación de la pérdida auditiva. Señalan que los antecedentes familiares y las prácticas literarias, así como las oportunidades prescolares y escolares podrían ser de utilidad para llegar a una mejor comprensión de los procesos lectores.

El 2007 también fue testigo de otra revisión bibliográfica de importancia en el ámbito de la pérdida auditiva, la literacidad y el desempeño académico. Marschark et al., (2007) llegaron a la conclusión de que, a pesar de existir claros beneficios del implante coclear para el desempeño de niños sordos, los resultados empíricos han sido variables y sugirieron que la falta de consistencia en los resultados podía deberse a carencias en el control de variables importantes como la edad de implantación, las habilidades de lenguaje y la lectura pre-implante, así como la constancia en el uso del implante coclear.

Una encuesta realizada en los Estados Unidos por el National Technical Institute for the Deaf respecto a graduados sordos de universidad reveló que el 89% de ellos tenían como requisito importante escribir en su trabajo diariamente (Biser et al., 2007). Los empleadores de estos graduados también fueron entrevistados refiriendo que unas habilidades adecuadas de escritura eran necesarias para poder tener una promoción laboral y que la pobreza ortográfica era uno de los problemas más serios que veían en sus empleados sordos.

La ortografía en niños y niñas con implante coclear también ha sido evaluada. El estudio más largo y detallado que se ha encontrado sobre este tema es el de Hayes et al., (2011) quienes examinaron la ortografía de 39 niños y niñas implantados que se comunicaban de manera oral. El grupo con implante obtuvo resultados más pobres que sus pares oyentes, sin embargo, 74% de los niños con pérdida auditiva tenían resultados dentro de la primera desviación estándar de la media esperada para el grupo oyente, lo cual indica que su ortografía fue similar a la de sus compañeros oyentes. Como dato interesante destaca que los errores cometidos por niños oyentes, el 75% eran fonológicamente plausibles en comparación con el 44% de los niños y niñas implantados. A pesar de ello, los autores señalan que dichos resultados son más optimistas que el estudio de Harris y Moreno (2004) sobre ortografía realizado en niños sin implantes, el cual reflejaba únicamente un 20% de éxito.

Geers y Hayes (2011) publicaron los resultados de la evaluación de 112 niños cuyo seguimiento se había iniciado entre 1990 y 1996. Al momento del estudio (2011), los estudiantes ya tenían 10 años o más de uso de implante coclear. Como parte de la investigación, se hizo un análisis particular de las habilidades de lectura, escritura y procesamiento fonológico arrojando resultados alentadores; del 47 al 66% de los participantes obtuvieron resultados dentro o por encima de la media para su edad cronológica, al tiempo que la mayoría de ellos demostraron mantener los niveles de lectura correspondientes a su primera evaluación.

En el 2011, Mayer y Trezek recolecta y examina datos sobre escritura y desempeño lector en sujetos implantados en contexto canadiense. La investigación se hizo con 23 estudiantes de 12,7 años de media cuyas edades variaban entre los 7 y los 17 años. Todos se encontraban completamente integrados en escuelas regulares a excepción de dos que, contrario al resto de la muestra, se comunicaban a través de Lengua de Signos. Los resultados de lectura indicaron que el 69.6% de los estudiantes estaba leyendo dentro de lo esperado para su grado escolar y 30.4% por debajo. Los 2 estudiantes con problemas añadidos y uno que no usaba su implante coclear obtuvieron los puntajes más bajos. Sin embargo, 4 estudiantes con habilidades cognitivas normales también se incluyeron dentro de este grupo. En escritura se encontró que el 69.6% estaba leyendo en su edad y el 30.4%, por debajo. “Los resultados indican mejores resultados en literacidad para la población con implante coclear” (Mayer y Trezek, 2011).

Existen aún pocos estudios dedicados a valorar la literacidad emergente en preescolares con pérdida auditiva. En 2012, Nittrouer et al., llevaron a cabo un estudio cuyo objetivo fue examinar la literacidad temprana o emergente en 27 niños con implante coclear que finalizaban la etapa preescolar. Dentro de las habilidades evaluadas, se encontraban aquellas relacionadas con el lenguaje, la cognición y la lectura como tal. El grupo control estuvo conformado por 17 niños con audición normal y 8 niños con audífonos. Entre los datos arrojados por el estudio, se encontró que el desempeño de niños y niñas con implante coclear se encontraba, al menos, una desviación estándar por debajo de los niños oyentes en lectura de palabras y comprensión lectora. Dentro de las variables que podían explicar la variabilidad en la literacidad emergente de los sujetos de la muestra, se encontró que las habilidades lingüísticas generales eran más determinantes que cualquier otro factor. Los autores concluyen que “los niños sordos con implante coclear identificados tempranamente y que han recibido intervención temprana aún están en riesgo serio de presentar problemas de lectura”.

En conclusión, en el marco de la revisión bibliográfica realizada, se podría afirmar que la situación lingüística, lectora, escritora y académica de los individuos con pérdida auditiva ha evolucionado favorablemente, en términos generales, durante los últimos 40 años. Al respecto, Robertson (2009) señala que “al examinar estos estudios (recientes) debería quedar claro que el desempeño en literacidad medido con pruebas estandarizadas ha mejorado para los niños con pérdida auditiva desde 1916”.

2.3.2 Perspectiva histórica del análisis del nivel lector en personas con pérdida auditiva en países de habla hispana

Los estudios publicados en español sobre lengua escrita en población con pérdida auditiva tienen un menor volumen y variedad que los de nivel internacional (la mayoría de ellos, escritos en lengua inglesa). Cabe señalar, asimismo, que los primeros se caracterizan por ser muy recientes en su mayoría.

Dentro de los estudios realizados en el Siglo XX, Asensio (1989) investigó el índice de progresión lectora en 106 alumnos sordos profundos prelocutivos, encontrando un nivel lector medio de 7 años de edad al finalizar la Escuela Secundaria Obligatoria (ESO).

En 1992, Mies realizó un estudio a profundidad en el que revisó la relación entre el léxico y la comprensión lectora en un grupo de alumnado adolescente sordo profundo. Los objetivos del estudio se centraron en investigar algunas de las dificultades de los sordos en la comprensión de la palabra escrita, así como en analizar la naturaleza de dichas dificultades comparando los resultados con un grupo control oyente. Los resultados mostraron un nivel lector significativamente bajo en todos los sujetos. En cuanto a la naturaleza de dichos resultados destacaron las dificultades lexicales que conllevan a que el alumno o alumna frecuentemente capte ideas equivocadas de los temas predominantes del texto. Si a lo anterior se añade que en ocasiones el sujeto intentaba dar significado a las palabras a través de alguna otra palabra similar, el esfuerzo por encontrar sentido a un texto podía llegar a ser demasiado exigente. La autora destacó, entre otros, “los problemas que tienen (los individuos con pérdida auditiva) para relacionar vocablos con un mismo origen morfológico” (Mies, 1992).

Un estudio publicado en 1995 por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), a través del centro de Desarrollo Curricular (en Alonso et. al., 2003) indica que mas de un 40% del alumnado sordo no obtiene el graduado escolar o que solamente entre un 1% y un 2% superar estudios universitarios.

Alonso et al., (2003) refirieron una enorme dificultad en las personas con hipacusia para dar significado global a las frases y textos debido a la ausencia de estructuras sintácticas, así como al reducido vocabulario con el que contaban los sujetos de su muestra. También destacaron la falta de motivación del alumnado sordo hacia la lectura y escritura. Dicha desmotivación hacia los actos de lectura por parte de los alumnos con pérdida auditiva fue investigada dos años después por Gutiérrez (2007). De acuerdo con los resultados de su estudio, la autora asevera que los sordos incluidos en la muestra presentaron, en general, una actitud de incertidumbre hacia la composición escrita ya que, a pesar de que la consideraban importante, no estaban convencidos de que les gustara escribir. Paralelamente, Villalba (2005) evaluó la comprensión lectora de universitarios con discapacidad auditiva en relación con sus compañeros normo-oyentes. Los resultados ponen de manifiesto que el alumnado con discapacidad auditiva que había accedido a

la universidad poseía una comprensión lectora muy similar a la de sus compañeros normo-oyentes y significativamente superior, a la de las personas sordas que no accedieron a la universidad. A pesar de ello, se observó que los universitarios con discapacidad auditiva necesitaron más tiempo que sus compañeros normo-oyentes para leer los textos y que la lentitud era mayor en aquellos que contaban con pérdidas más profundas. Se observó que las medias lectoras obtenidas por el grupo de lengua oral fueron superiores a las obtenidas por el grupo de lengua de signos, encontrando que la diferencia entre ambas medias era estadísticamente significativa.

Ya en el nuestro siglo, Villalba et al., (2005) compartió los datos acumulados del Instituto Valenciano de Audiofonología y de otros centros educativos de Valencia durante la década de los 90 sobre la comprensión lectora de escolares con pérdida auditiva reflejando un nivel medio de comprensión lectora de 10 años al finalizar la enseñanza obligatoria. Dentro de los pocos estudios que han centrado su atención en la evaluación de las producciones escritas, algunos de ellos han intentado describir y analizar las características de los textos escritos por alumnos sordos, en lugar de determinar el nivel lector de los sujetos. En esta línea, Gutiérrez (2005) publica los resultados de un estudio sobre la expresión escrita en alumnado con pérdida auditiva cuyo objeto era evaluar y determinar la competencia o el dominio textual en la expresión escrita de 42 alumnos con deficiencia auditiva de educación primaria y secundaria, describiendo de forma sistemática, objetiva y empírica, las características micro-estructurales y macro-estructurales del texto escrito. Todos los sujetos de la muestra padecían una pérdida auditiva profunda prelocutiva, tenían entre 10 y 20 años de edad, una inteligencia no verbal de grado medio y, únicamente el 21%, estaba integrado con oyentes. Cabe mencionar que solo el 50% de los alumnos utilizaban los audífonos de manera constante. La investigación consistió básicamente en el análisis de textos producidos de manera espontánea en una sesión individual de evaluación. A nivel micro-estructural, se obtuvo que los textos producidos fueron, en general, muy cortos y formados mayoritariamente por proposiciones enunciativas simples e independientes. En caso de utilizar proposiciones dependientes, se recurrió a las subordinadas de tipo copulativas. Al respecto, Gutiérrez (2005) señala: “La escasa frecuencia de proposiciones dependientes implica, por un lado, una escasa capacidad de relación y conexión entre las proposiciones, y, por consiguiente, entre las ideas, y por otro lado, una escasa integridad y unidad en el texto”. Se registró que existía un dominio insuficiente de los signos de puntuación necesarios para la organización sintáctica del texto. En cuanto al tipo de disfunciones sintácticas presentes, las más frecuentes fueron la ausencia de concordancia entre sujeto y verbo; entre determinante y núcleo del sintagma nominal; y la alteración del orden de los elementos de la proposición. También se registraron errores en la concordancia de tiempos verbales; la utilización de nexos, determinantes, signos de interrogación; utilización inadecuada de términos; y adición de términos innecesarios.

En lo que respecta al análisis macro-estructural, se refirió que la estructura narrativa solía constar de pocos episodios de longitud corta; uso mínimo de proposiciones; y dominio insuficiente de la estructura narrativa. Al finalizar el estudio, la autora señala el insuficiente dominio de los

diferentes recursos lingüísticos como posible causa que explique la escasa complejidad estructural de los textos escritos por los alumnos.

Lissi et al., (2003) realizaron una evaluación del nivel de desarrollo en habilidades comunicativas, de lectura y escritura de 67 alumnos sordos chilenos. El análisis de los resultados reflejó un evidente retraso en el desarrollo de estas habilidades, principalmente en lo que respecta a la escritura. Aún los niños de sexto grado básico presentaron un desempeño muy inferior a lo esperado en tareas de lectura y escritura y “aunque llegan a decodificar palabras, presentan un claro retraso en el logro de la lectura funcional” (Lissi et al., 2003). El estudio también reportó algunos datos que contribuyen a la comprensión de las dificultades observadas en los alumnos y la relación existente entre la adquisición de habilidades de lectura y escritura y el desarrollo de habilidades comunicativas. Las autoras señalan que se observó una tendencia a presentar mejores niveles en aquellos alumnos que tienen mayores restos auditivos. También encontraron una correlación positiva significativa entre las habilidades lingüísticas y la comprensión general de un cuento leído autónomamente.

Dentro de los hallazgos del estudio también se refiere que los estudiantes sordos evaluados presentaron un mayor retraso en tareas de escritura que en las de lectura y que, en muchos de los niños evaluados, se observó un enfrentamiento bastante inseguro y a veces francamente evasivo hacia las tareas relacionadas con leer y escribir.

Otro estudio representativo de la población con pérdida auditiva en España fue realizado por Santana y Torres (2004) con el objeto de conocer el grado de desarrollo de habilidades de comprensión lectora de 133 alumnos sordos, escolarizados desde 2º de educación primaria hasta niveles post-obligatorios. De ellos, el 87% tenía una pérdida auditiva profunda y la mayor parte usaba la lengua oral en casa como medio de comunicación, sin embargo, en el colegio algunos de ellos utilizaban la lengua oral; y otros el bimodal, la lengua de signos y, en un caso, la palabra complementada. El estudio se centró en la evaluación de tres áreas: el nivel lector; la comprensión de oraciones y textos; y el gusto por la lectura. En lo que respecta al nivel lector, 32 sujetos de 1º a 4º de la Escuela Secundaria Obligatoria (ESO) fueron evaluados obteniendo que “ningún alumno o alumna tiene una edad lectora igual a su edad cronológica, lo que supone diferencias lectoras promedios de 5 años” (Santana y Torres, 2004). Uno de los alumnos obtuvo una edad lectora con diferencia inferior a un año con respecto a los oyentes de su misma edad; cuatro obtuvieron una edad lectora de 12 años, mientras que el 70% obtuvo una edad lectora inferior a los 11 años. Este estudio indicó que la competencia lectora media del alumnado sordo incluido en la muestra correspondió a una edad de 10 años, es decir, a 4º de primaria. Los resultados para la comprensión de oraciones y de textos fueron aún más desoladores, ya que el promedio obtenido fue inferior al de los sujetos oyentes de 1º de primaria, con 6 años de edad. En cuanto a la actitud lectora de los sujetos con pérdida auditiva, el análisis de las respuestas del cuestionario aplicado puso de manifiesto la presencia de una actitud indiferente ante la lectura.

El estudio también arrojó algunos datos interesantes sobre aspectos cualitativos, dentro de los cuales destaca que, en general, los sujetos mostraron mayor facilidad para comprender textos expositivos, frente a textos de tipo narrativo, así como más capacidad para dar respuesta a preguntas literales, que a inferenciales. Los autores señalaron el hecho que, “al parecer, estamos ante un mal grupo de lectores, pero sobre todo, lectores literales” y los citados autores concluyen:

Nuestro alumnado sordo, con una edad promedio por encima de los catorce años, está obteniendo niveles lectores terminales semejantes, e incluso inferiores, a los esperados en el primer estadio del desarrollo del aprendizaje de la lectura, que es el que tiene lugar durante el primer ciclo de la educación primaria.

Los autores también hacen alusión al bajo nivel de competencia lingüística del alumnado con pérdida auditiva, refiriendo que los sujetos evaluados presentaron un nivel de conocimiento lexical similar o inferior al de los oyentes de 6 a 8 años y un desarrollo lingüístico insuficiente, no sólo en el momento de abordar la lectura sino incluso, al finalizar los estudios obligatorios de la ESO.

El proceso de planificación en la expresión escrita de alumnos sordos fue revisado por Mata y Gutiérrez (2006) a través de un estudio de casos. Para la obtención de datos se llevó a cabo una “entrevista cognitiva” utilizando un cuestionario guía, obteniendo resultados pobres que indicaban la necesidad de plantear opciones educativas alternativas para este alumnado.

En 2007, Jáudenes et al., realizaron un estudio sobre la situación educativa del alumnado con discapacidad auditiva en España. Uno de los objetivos del estudio se centró en evaluar el nivel lectoescriptor del alumnado con discapacidad auditiva y en la influencia que la lengua escrita tiene sobre el aprendizaje y rendimiento escolar. Para conseguirlo, se diseñó un estudio transversal sobre una muestra de 157 escolares de 23 provincias y 13 comunidades autónomas. La muestra final fue de 100 escolares. La autora señaló que “por primera vez nos encontramos ante un grupo de escolares que alcanza un nivel lector medio comparable al de sus pares oyentes”. Señaló también que las diferencias en los resultados parecen estar determinadas por la combinación de variables como el diagnóstico precoz; el uso temprano de prótesis auditivas; y la intervención logopédica, además de la influencia de la familia y de los propios procesos de enseñanza-aprendizaje al que este alumnado haya estado expuesto. Aunado a lo anterior, destaca que el nivel de lenguaje oral es la variable fundamental que influye en los resultados encontrados. “La competencia lingüística oral es la primera condición para acceder a la lectura eficaz” (Jáudenes, 2007).

En 2009, Domínguez y Pérez evaluaron el nivel lector global alcanzado por alumnos sordos con y sin implante coclear, analizando qué tipo de estrategias de lectura empleaban. Se diseñaron cuatro pruebas para revisar la eficiencia lectora; las estructuras sintácticas; la decisión ortográfica; y la metafonología. Los resultados arrojaron diferencias significativas en el nivel de lectura global alcanzado y en el empleo de estrategias de lectura en función del uso de implante coclear y de la edad de colocación del mismo:

Los alumnos sordos con implante coclear presentan unos niveles similares a los de los alumnos oyentes, aunque existen diferencias significativas entre ellos; mientras que en el caso de los alumnos sin implante los niveles terminales finales son similares a los de los alumnos oyentes de entre 2do y 3ero de primaria, dato que concuerda con los hallados por otros autores en nuestro país.

Cabe señalar que, en ambos casos -alumnado sin implante y con implante- las diferencias son significativas cuando se les compara con el grupo control de oyentes. La autora observó que “cuanto mayor es el nivel de percepción del habla de los alumnos sordos más posibilidades existe que utilicen códigos fonológicos a la hora de resolver tareas que impliquen su uso”. También menciona que el acceso a la lengua escrita y el progreso inicial de los alumnos es mejor cuando el implante coclear se realiza antes de los 27 meses de edad.

En ese mismo año, Silvestre (2009) realizó una valoración psíquica y lingüística de los sordos de la Comunidad de Cataluña. La autora señaló un vacío importante respecto a estudios comparativos sobre los efectos de diferentes condiciones educativas y modalidades comunicativas en el desarrollo del alumnado sordo. “A la escasez de estudios se unen las dificultades en comparar los modelos educativos debido a las diferencias en las condiciones de su aplicación”, señaló la autora.

Contrario a lo que algunos estudios previos habían sugerido, Gutiérrez (2005) no señala relación alguna entre la pérdida auditiva y el desarrollo de la inteligencia no verbal, así como tampoco halló relación entre la modalidad comunicativa y dicha inteligencia. En términos generales, se observó un retraso importante en la adquisición del lenguaje oral y escrito en la población estudiada respecto al desarrollo descrito en población oyente. Entre las variables que afectan el lenguaje, se encontraron la edad, el género (a favor de las mujeres), el grado de pérdida auditiva y la modalidad comunicativa empleada. En este sentido, Silvestre (2009) señala que “se constata que (las modalidades comunicativas) no tienen una influencia diferencial en el desarrollo psíquico del alumnado sino solamente en el desarrollo del lenguaje oral y escrito a favor de la modalidad oral [y concluye obseando que] sin duda estas implicaciones educativas se ven reforzadas en el alumnado que se ha podido beneficiar de los avances tecnológicos de las prótesis auditivas, audífonos digitales e implantes cocleares” Por contrapartida, Ruiz (2009) opina, tras hacer una revisión del aprendizaje de la lectoescritura en los niños y niñas sordos en España, que, a pesar de los avances científicos y tecnológicos “contamos, al igual que en el siglo pasado, con un 80% de analfabetismo en nuestra población sorda, por lo que el aprendizaje de la lectoescritura es, sin duda alguna, una de las máximas preocupaciones que gira en torno a la educación escolar de este colectivo”.

Por su parte, Santana y Torres (2009) también hicieron una revisión del aprendizaje lecto-escritor de los sordos en Canarias, con el objetivo de conocer el grado de desarrollo de las habilidades de comprensión lectora de 93 alumnos sordos entre 9 y 20 años con pérdida auditiva. La edad

lectora promedio fue de 10 años, correspondiente a cuarto grado de primaria. Este dato, que no fue satisfactorio, se tornó aún más negativo cuando los autores hicieron un análisis de su comprensión lectora, situando a los alumnos en niveles medios de primero de primaria:

Mientras los sordos no cuenten con ayudas técnicas y educativas precisas y eficaces que le proporcionan la percepción completa y eficaz del sonido del habla y del discurso completo, no será fácil alcanzar el desarrollo lingüístico básico.

Con respecto a los beneficios del implante coclear, Alegría y Domínguez (2012) valoraron las habilidades lectoras, fonológicas y ortográficas de 71 alumnos sordos profundos y prelocutivos implantados, comparándolas con las de 326 alumnos oyentes de educación primaria y secundaria. Los resultados mostraron que el nivel de lectura es más elevado en los oyentes que en los sordos y que, dentro de este grupo, los implantados superan a los que no cuentan con esta tecnología.

Recientemente, en el año 2013, Loaiza y Mejía llevaron a cabo un estudio sobre el desarrollo del lenguaje escrito en niños con discapacidad auditiva que tenían audífono o implante coclear. La puntuación centil reflejó resultados bastante por debajo de lo esperado para niños de la misma edad y grado escolar, es decir, registraron que los sujetos de la muestra no alcanzaban, en ninguna de las tareas de la prueba, el puntaje mínimo esperado para su edad. Debido a lo anterior, los autores miraron las puntuaciones naturales o directas encontrando que los sujetos obtuvieron puntuaciones bastante parecidas entre sí destacando mayor facilidad para la lectura de palabras; denominación y designación de imágenes; repetición de sílabas y palabras; lectura en voz alta; escritura del nombre; dictado de palabras; y copia de un texto. Evidenciaron conservación de la ortografía y signos de puntuación en la copia de un texto, sin embargo, refirieron dificultades en la repetición de oraciones; menor longitud en la expresión; fallos en la comprensión del discurso; deletreo; conteo de palabras; comprensión de un texto en lectura en voz alta y silenciosa; dictado de no palabras; dictado de sílabas; dictado de oraciones; y falta de coherencia en la composición narrativa. Concluyeron que la adquisición tardía de un lenguaje, cualquiera que sea, traerá consigo una serie de alteraciones que podrán afectar el desarrollo de la lectura y la escritura.

En 2014 surgió un estudio sobre el desarrollo gramatical infantil a la luz de las tecnologías auditivas actuales (González et al., 2015), específicamente audífonos e implantes cocleares. Los resultados mostraron que solo un 30% de los participantes alcanzó un desarrollo lingüístico normalizado. En la escala de comprensión, la dificultad comenzaba a hacerse evidente a partir de oraciones que relacionaban más de dos elementos, haciéndose muy patente en oraciones pasivas y subordinadas. En cuanto a la expresión, las estructuras gramaticales que resultaron más complejas en la mayoría de los casos fueron las correspondientes a partir de los tres años de edad cronológica. La edad de colocación de la prótesis o el implante resultó ser la variable más explicativa sumándose a ella el nivel sociocultural familiar. Las autoras plantearon que las dificultades podían deberse a un déficit en la percepción auditiva de los elementos. En la misma población se revisó la comprensión de

textos obteniendo resultados que confirmaron que los alumnos sordos, en general, no alcanzan el nivel de comprensión lectora adecuado ni siquiera en niveles superiores de educación primaria (5º y 6º). Los autores refirieron que la competencia gramatical influía de forma relevante en los resultados en comprensión de textos y que los alumnos sordos con implante coclear no rindieron significativamente mejor que los sordos con audífonos digitales. Los investigadores también animaron a profundizar más en las cuestiones evaluadas.

Podría decirse que, a pesar de la universalización del cribado auditivo neonatal y de los adelantos en las tecnologías de acceso a la audición, los estudios que revelaron niveles lectores más altos en población con hipoacusia en habla hispana aún son numéricamente exigüos, existiendo, en términos generales, una gran variabilidad en los resultados.

2.3.3 Diversas visiones sobre la relación entre la pérdida auditiva y la competencia en lengua escrita

La evidencia de los bajos niveles lectores en personas con pérdida auditiva ha motivado la búsqueda de factores que tengan una posible relación en esta situación. La alta heterogeneidad de la población estudiada y la diversidad de criterios utilizados para agrupar a los sujetos dificulta enormemente la tarea de interpretar los resultados, compararlos y determinar causas comunes. Al respecto, Villalba et al., (2005) expresan:

En el ámbito de la discapacidad auditiva, resulta inadecuado, por no decir imposible, generalizar y establecer conclusiones para todo un grupo, debido a la heterogeneidad que la caracteriza. No solo cada pérdida auditiva es distinta en sus causas, tipos y grados, sino que también el entorno de un niño o niña con pérdida auditiva también es altamente variable. Las repercusiones que éstas tienen también son distintas.

A pesar de esta dificultad, muchas investigaciones suelen apuntar a factores determinados que, debido a su presencia constante en la literatura, merecen una revisión más detallada. Dentro de estos factores, se encuentran la codificación fonológica; la competencia lingüística; el aprovechamiento de la audición y el manejo educativo.

2.3.3.1 Competencia en lengua escrita y codificación fonológica

La falta de competencia lectora en las personas con pérdida auditiva ha sido atribuida en varias ocasiones, y por diversos autores, al déficit en la codificación fonológica que suelen presentar como consecuencia de la pérdida auditiva (Alegría, 1999; Dillon y Pisoni, 2006; Perfetti y Sandak, 2000; Villalba et al., 2005; Wang et al., 2008).

Alegría (1999) hace alusión al carácter generativo del sistema alfabético en el que el vínculo entre una palabra escrita y el concepto correspondiente no es arbitrario, sino que pasa por la dimensión fonológica. Según el autor, el origen del problema lector de los sordos radica en la falta de representaciones fonológicas, ya sean éstas de origen auditivo, visual u otro, así como en la carencia de un ensamblador fonológico rápido y automático.

En cuanto a las vías para acceder a las representaciones fonológicas, declara la insuficiencia de la vía auditiva y señala la necesidad de revisar las teorías exclusivamente auditivas, dando un valor importante a la visión en la percepción del habla. Dentro de las modalidades de acceso a la información fonológica a través de la vía visual se encuentran principalmente la lectura labial y la palabra complementada. El autor afirma que “la lectura labial facilita la comprensión de la palabra presentada en malas condiciones de escucha”. Por otro lado, reconoce la dificultad para acceder a toda la información fonológica a través de la lectura labial al señalar que “la información fonológica que proporciona la lectura labial sola es con mucho más ambigua que la proporcionada por la audición sola”. Esta ambigüedad de la lectura labial impide el desarrollo de una verdadera competencia lingüística. Por su parte, el estudio realizado por Leybaert et al., (1998) encuentra una relación entre los errores sistemáticos de los alumnos sordos y la estructura fonológica de las palabras en la lectura labial. Según Leybaert (1999) “hasta a los más diestros lectores orofaciales se les escapa más de un tercio de las palabras pronunciadas”.

Con objeto de paliar estas dificultades, se ha propuesto el uso de La Palabra Complementada (LPC) como alternativa para superar limitaciones de la lectura labial y la pobre capacidad auditiva. Según Alegría (1999), las personas con pérdida auditiva que se apoyan en LPC “tienen representaciones fonológicas que les permiten acceder a la base de datos lingüísticos que poseen de manera semejante a los oyentes pero, en lugar de a través de la vía auditiva, lo hacen a través de la vía visual”. En cuanto a los resultados obtenidos con este sistema, existen investigaciones (Alegría y Leybaert, 1987;) que demuestran las ventajas de utilizar LPC, tanto para el desarrollo de vocabulario como para el de representaciones fonológicas completas y precisas, comparables a las de los oyentes.

Las ventajas de tener acceso a la representación fonológica a través de la vía visual podrían parecer evidentes, sin embargo, hasta ahora, no han resuelto el problema lector del sordo. Sierra (1994), al referirse a los alumnos con pérdida auditiva, cuyos procesos de lectura y escritura se han centrado en el desarrollo de habilidades de procesamiento fonológico, señala que es frecuente encontrarse con niños que “leen descifrando muy lentamente incluso cuando cuentan ya con varios años de práctica y podrían leer de corrido como hacen sus compañeros. Muchos logran, en este caso, decir lo que hay escrito, pero pocos alcanzan a comprenderlo”.

Con objeto de estudiar la influencia del acceso fonológico al léxico en la adquisición de la lecto-escritura, Martínez y Augusto (2002) valoró el posible uso de un modelo dual de adquisición de la lectura a través de dos procesadores (directo y fonológico). Dentro de las conclusiones

del trabajo, reconoce el hecho de que la identificación de la palabra es sólo un subproceso del proceso lector pero que “el éxito en esta tarea no debe confundirnos con respecto al ‘éxito lector’ de los sordos”.

La cuestión de la relación causal entre conciencia fonológica y competencia lectora podría verse resuelta a través del estudio de niños y niñas implantados, debido al acceso que tienen a través de la vía auditiva a todos o la mayor parte de los sonidos del habla. Leybaert (1999) hace referencia a los posibles cambios a raíz del implante coclear, indicando que la forma en que los niños y las niñas escriben las palabras (grupos consonánticos, consonantes sonoras y sordas, vocales) podría ser parte importante de la evaluación de los beneficios de un implante.

Johnson y Goswami (2005) evaluaron las habilidades de conciencia fonológica y lectura en niños que habían recibido su implante antes de los 3.2 años, después 3.8 años y niños con audífonos cuyos niveles de lectura se equiparaban al de los oyentes. El desarrollo del vocabulario; la rima; y la lectura labiofacial fueron relacionadas de manera positiva con las habilidades lectoras pero no hubo relación entre la capacidad lectora y la comprensión en la lectura. Estos resultados sugieren que existen rutas alternativas a la lectura más allá de la conciencia fonológica.

Un estudio realizado por Dillon y Pisoni (2006), con sujetos sordos de 8 y 9 años portadores de implante coclear, encontró una relación positiva entre la repetición de pseudopalabras y la lectura de pseudopalabras, palabras y la comprensión de oraciones. El estudio pone de manifiesto que todos los sujetos habían desarrollado habilidades de decodificación fonológica, obteniendo, el 70% de la muestra, resultados de lectura acordes a su edad cronológica y un 30%, por debajo. El estudio concluye señalando que los niños de la muestra tienen mejores habilidades de lectura que lo esperado para un niño con sordera profunda y sugiere que el desarrollo de representaciones fonológicas fuertes y habilidades de procesamiento fonológico sea considerado importante para el desarrollo de habilidades de lectura en niños sordos con implante coclear.

En este sentido, una investigación que incluye en su muestra alumnado del Colegio Gaudem (Alonso et al., 2009), señala que la enseñanza explícita de la conciencia fonológica a niños sordos prelectores facilita el posterior proceso de aprendizaje de la lengua escrita y que este efecto positivo permanece hasta el segundo curso de educación primaria.

Si bien este tipo de estudios puede llevar a reforzar la idea de una correlación entre las habilidades de procesamiento fonológico y la lectura, resultaría inadecuado hablar de una relación causa-efecto, puesto que en la lectura están implicados además de los procesos de la codificación fonológica, entre ellos el desarrollo de la competencia lingüística en su conjunto y la memoria auditiva, aspectos a los cuales el implante coclear también da acceso. Al respecto, Mayer (2007) menciona que “en cualquier caso, no es la conciencia fonológica por si misma, sino lo que ella permite, lo que la vuelve tan importante en la literacidad emergente”.

2.3.3.2 La lengua escrita y su relación con la competencia lingüística

Distintas investigaciones se centran en identificar las causas de la deficiencia lectora en personas con pérdida auditiva, estableciendo una relación causal entre la competencia en la lengua escrita y la competencia lingüística, definiendo ésta como:

La capacidad de interpretar y de emitir mensajes. Comporta saber conversar, escuchar, expresarse oralmente, por escrito y a través de lenguajes audiovisuales, utilizando el propio cuerpo y las TIC, y se relaciona con la gestión de diversas lenguas y con un uso adecuado de diferentes tipos de textos, en diferentes soportes y teniendo en cuenta sus distintas funciones (D'Angelo, 2015).

Por su parte, en relación con el tipo de lengua utilizada, las personas con pérdida auditiva podrían clasificarse en dos grandes grupos: por un lado, aquellos que se comunican por medio de la lengua de signos y por otro, los que lo hacen a través de la lengua oral. En palabras de Easterbrooks y Beal Álvarez (2013):

El campo de la educación de la pérdida auditiva actualmente atiende a dos poblaciones, niños que aprenden el lenguaje oral a través de audífonos e implantes cocleares y niños que necesitan soportes alternativos como la lengua de signos y/o sistemas complementarios. Estas dos rutas principales existen dentro de un espectro, encontrando niños que usan solo la comunicación oral en un extremo y niños que usan la lengua de signos en el otro, así como diferentes combinaciones en el medio.

Atendiendo a la definición de competencia lingüística, se considera que se puede ser competente tanto en una lengua como en la otra, siempre y cuando se cumplan las condiciones necesarias para ello. Asentándose en los estos planteamientos, el presente apartado centra la atención en dos tipos de estudios: por un lado, en los que establecen una relación entre la lengua escrita y la competencia en lengua oral; y por el otro, aquellos que apuntan hacia la competencia en la lengua de signos.

a. Competencia lingüística: aproximación desde el bilingüismo

El modelo bilingüe/bicultural presenta amplias posibilidades de estudio y profundización que, si bien se consideran de sumo interés, no son materia del presente trabajo. En relación a la educación bilingüe, Skliar (1998) la define como una gran narrativa en la que:

Es posible delimitar cuatro vertientes diferentes, no siempre integradas o relacionadas en sus interfaces respectivas y habitualmente definidas de forma estática: existen, en este sentido, narrativas bilingües que ponen el acento en lo metodológico y/o en lo lingüístico, y/o en lo psicolingüístico y/o en menor medida, como narrativa

pedagógica. Cada una de ellas, por separado, parece referir un tipo diferente de educación bilingüe para sordos.

A pesar del incremento en la cantidad de propuestas educativas que privilegian la lengua de signos en el currículum de los niños y niñas con pérdida auditiva, no todas ellas podrían denominarse bilingües en el sentido estricto del término. Se hace necesario, por tanto, precisar el significado de este término pretendiendo evitar confusiones al respecto como indica Galcerán (1998):

La característica fundamental de la educación bilingüe es que la enseñanza se ha de impartir necesariamente en dos lenguas, L1 y L2, por lo menos. Consecuentemente, en el tema que nos ocupa, se considerará educación bilingüe cuando una de las dos lenguas de instrucción (L1 o L2) sea la lengua de signos.

El bilingüismo puede ser simultáneo, es decir, cuando ambas lenguas se aprenden al mismo tiempo, o sucesivo, cuando una de ellas se aprende antes que la otra. En el caso de las personas con pérdida auditiva, puede darse la situación que la primera lengua sea la oral y la segunda, la de signos; sin embargo, con la palabra bilingüismo se hace referencia, generalmente, a los casos en los que la primera lengua es la de signos y la segunda, la lengua escrita. Al respecto, Galcerán (1998) expresa:

En la mayoría de las experiencias de bilingüismo sucesivo que se llevan a cabo, y algunas desde hace muchos años, la L2 sólo lo es en su modalidad escrita, debido a que se considera que el sordo profundo solo está capacitado para ser realmente bilingüe si tiene a la lengua escrita como segunda lengua, y no la lengua hablada, para la cual está biológicamente discapacitado. El aprendizaje de la lengua oral se relega hasta cuando los profesionales crean que puede aprovecharlo o hasta que el alumno se sienta especialmente motivado.

La importancia del papel que puede desempeñar la lengua de signos como lenguaje temprano para acceder a la lengua escrita ha sido destacada por diversos autores (Henao et al., 2004; Marchesi, 1987; Marschark, 2009). Un estudio ampliamente citado en la bibliografía referente a este tema es el desarrollado por Heiling (1999), quien compara los resultados de niños sordos en pruebas lecto-escritoras en los años sesenta (época en la que la enseñanza se apoyaba básicamente en la lengua oral) y en los años ochenta (período en que la lengua de signos alcanzó una mayor difusión). Uno de los resultados del estudio señaló que, al dar a los alumnos tiempo extra para realizar las tareas, los sujetos bilingües alcanzaron niveles superiores al 4º grado de primaria, obteniendo algunos resultados comparables o superiores a los de alumnos oyentes de octavo grado. De lo anterior se desprende que un número determinado de alumnos alcanzaba niveles de lectura funcionales, aunque no necesariamente óptimos.

En cuanto a las diferencias cualitativas entre ambas décadas, se observó que los alumnos del grupo bilingüe intentaban transmitir más información y parecían disfrutar escribiendo, a pesar de no hacerlo siempre con una adecuada gramática o sintaxis. Otro dato significativo fue que los alumnos que habían tenido acceso temprano a la lengua de signos tenían mejores resultados. Se considera importante mencionar que los niños y niñas del grupo bilingüe (década de los 80) ya contaban con una lengua relativamente funcional al iniciar la escolarización, mientras que los niños del grupo oral (década de los 60) no contaban con dichas competencias al inicio de la etapa escolar. Este aspecto dificulta la extracción de conclusiones. En conclusión, se entiende, de acuerdo con Heiling (1999), que el habla interior y la representación fonológica no son factores que influyen para llegar a ser un lector competente, resaltando la importancia de la utilización de un modelo de lectura y escritura descendente que permita utilizar el conocimiento para predecir significados, así como el valor que tiene para el niño contar con una primera lengua que funcione correctamente. Heiling asimismo señala que, a pesar de los resultados positivos, “la aplicación de método bilingüe no consigue eliminar las grandes diferencias que persisten entre oyentes y sordos de la misma edad, especialmente en tareas de comprensión lectora” (Heiling, 1999).

En 1999, Bellés y Molins elaboraron un trabajo en torno a las posibilidades de acceso al lenguaje escrito a partir de la lengua de signos. Las autoras realizaron una intervención para fomentar la adquisición de la lengua escrita basándose en el modelo comunicativo de la lengua escrita. Los alumnos obtuvieron progresos favorables, sin embargo, dicha evolución parece atribuirse más a la forma de plantear situaciones de lectura y escritura a los alumnos con pérdida auditiva que al tipo de modalidad comunicativa utilizada.

Un caso que aporta información sumamente útil de cara al uso de la lengua de signos como vía de acceso a la lengua escrita es el modelo sueco de educación bilingüe, el cual se instituyó de manera oficial en 1981. Trece años más tarde, en 1994, se decretó que, tras diez años de escolaridad, los alumnos deberían ser bilingües, entendiendo por bilingüismo la capacidad de leer tanto en lengua de signos como en sueco oral y de expresarse tanto en lengua de signos como por escrito de manera competente. Tras más de 25 años de implementación de dicho modelo en Suecia, los resultados en pruebas de lengua escrita han sido favorables, aunque no simultáneos a los de la población oyente. “Cuando los estudiantes sordos se gradúan –unos años después que los estudiantes oyentes- rinden el mismo test nacional en sueco que éstos. Entre 2002 y 2008, ese encontró que, en promedio, los estudiantes de escuelas de sordos aprobaban con un nivel de desempeño del 59%, lo que demostró un nivel de lectura adecuado” (Lissi et al., 2012).

El modelo sueco destaca por la importancia de proporcionar un input lingüístico rico y variado, centrado en el trabajo con textos reales escritos para niños y que no sean para

uso pedagógico sino más bien para el entretenimiento o la presentación de un hecho o situación con fines auténticos. (Lissi et al., 2012).

En Chile (2012), Lissi y colaboradores realizaron un estudio en el que se dio seguimiento a la lectura y escritura de tres grupos de alumnos de una escuela con un proyecto educativo bilingüe/bicultural partiendo de un enfoque comunicativo de la lengua escrita. Tras los resultados positivos obtenidos, las autoras señalaron que una comunicación fluida entre los alumnos facilitada por el uso de la lengua de signos, otorga mayores oportunidades de tener una experiencia educativa plena. Al respecto, Henao et al., (2004) señalan que:

Para que las personas sordas puedan aprovechar óptimamente las oportunidades y beneficios de una propuesta educativa fundada en el ideal bilingüe-bicultural deben poseer un buen nivel de competencia comunicativa en lengua de señas y un dominio básico de la lengua escrita.

Lissi et al., (2012) también plantean que uno de los pilares para el enfoque bilingüe es la detección y atención temprana: “En términos generales, es evidente que la falta de una lengua bien desarrollada dificulta el acceso a los contenidos escolares y la participación en el proceso de aprendizaje” (Svartholm, 2010).

b. Competencia lingüística: aproximación desde la lengua oral

Los trabajos que establecen la falta de competencia en la lengua oral como la causa más importante de las dificultades para leer y escribir en personas con pérdida auditiva, son múltiples (Bellés y Teberosky, 1989; Desjardin et al., 2008; Geers y Moog, 1989; Silvestre y Ramspott, 2004; Villalba, 2009). Bellés y Teberosky (1989) llevaron a cabo una investigación sobre las producciones escritas de niños y niñas sordos de edad pequeña que están integrados en escuelas ordinarias, encontrando que la evolución de su escritura como proceso era similar a la de los oyentes y que los niveles de competencia lingüística a nivel oral inciden de manera significativa en los niveles de escritura.

Un estudio frecuentemente citado en la bibliografía de habla inglesa es el de Geers y Moog (1989), cuyos resultados generales han sido expuestos previamente en este capítulo. Dentro de los objetivos del estudio interesaba la posibilidad de identificar los factores asociados con el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en la población con pérdida auditiva. Algunos de los factores primarios arrojados por el estudio fueron aprovechamiento de la audición residual a través de la amplificación; la intervención temprana; y, sobre todo, la competencia en el lenguaje oral, incluyendo el uso de vocabulario, sintaxis y el discurso. La lengua de signos, el estatus socioeconómico y la integración escolar parecieron no contribuir de manera significativa. Muchos de los sujetos, a pesar de ser sordos profundos, tenían desarrolladas habilidades auditivas y, al haber adquirido el lenguaje por medios

únicamente orales, su lenguaje era altamente inteligible, mostrando habilidades mínimas para el uso de la lengua de signos. A pesar de los aspectos positivos registrados en el estudio, se observó que la mayoría de los sordos con pérdida auditiva todavía no alcanzaba niveles iguales a los oyentes. Según las autoras, es probable que el pobre desarrollo de vocabulario contribuyera a que esos niveles se manifestaran bajos, ya que en la evaluación de dicho aspecto del lenguaje, los resultados se ubicaron en niveles debajo de su edad cronológica.

Silvestre y Ramspott (2004) llevaron a cabo un análisis de la organización del discurso narrativo y de sus precursores en 221 alumnos, escolarizados desde la escuela infantil hasta la ESO. El 70% de los estudiantes tenía una pérdida auditiva profunda y su modalidad de comunicación era mayoritariamente bilingüe. Los resultados obtenidos indican que la modalidad oral favorece la estructuración del discurso: “si bien la opción comunicativa no resulta influyente en cuanto al desarrollo psíquico, sí que tiene efectos en la adquisición de la lengua oral y escrita, a favor del alumnado que sigue la modalidad oral”. Otro dato de interés arrojado por este estudio es la correlación encontrada entre la producción oral y el juego simbólico, el que, en el caso de los niños con pérdida auditiva, se veía afectado principalmente en las dimensiones de planificación e integración de esquemas simbólicos. Most, et al., (2006) realizaron un estudio comparativo entre las habilidades de lectura de preescolares oyentes, preescolares con pérdida auditiva integrados de manera individual (un niño sordo en un grupo de oyentes) y preescolares integrados de manera grupal (un grupo de sordos en un grupo de oyentes). A pesar de que los niños oyentes obtuvieron resultados superiores a los de los otros dos grupos, los niños con pérdida auditiva en programas individuales obtuvieron mejores resultados en comparación con los que estaban en programas grupales en las áreas de conciencia fonológica, discriminación de grafías, conocimiento general y vocabulario. El estudio sugiere que la brecha existente entre niños con y sin pérdida auditiva comienza desde el preescolar, principalmente en las áreas que tienen que ver con la competencia lingüística. Este estudio señala, por un lado, que los niños integrados en programas individuales estaban expuestos a un ambiente más rico en lenguaje y por otro, que el tipo de temas cubierto en comparación con los de programa grupal era más amplio y diverso. Los maestros en programas grupales tendían a simplificar el lenguaje y a limitar la exposición a temas más diversos. Por tanto, “los resultados enfatizan la necesidad de enseñar a los niños con pérdida auditiva las habilidades de lectura en sistemas educativos regulares” (Most et al., 2006).

En 2008, Desjardin et al., publicaron los resultados de un seguimiento longitudinal realizado a lo largo de tres años cuyo objeto fue evaluar los factores tempranos que podían influenciar las habilidades lectoras en 16 niños con implante coclear. Los resultados indicaron que las habilidades orales expresivas tempranas de los niños contribuían de manera única a la literacidad del niño. Los análisis individuales revelaron que los niños con bajos puntajes en lenguaje expresivo en etapas tempranas tenían resultados más bajos en tareas de lectura

y conciencia fonológica tres años después. Es decir, “las habilidades lingüísticas tempranas parecen jugar un papel central en el aprendizaje lector de niños con implante coclear” (Desjardin et al., 2008).

2.3.3.3 Competencia en la lengua oral y escrita, y aprovechamiento máximo de la audición

Son cada más numerosos los estudios que demuestran que los niños y las niñas con pérdida auditiva pueden alcanzar niveles de lectura no solo suficientes, sino también similares a los oyentes. La aparición del implante coclear ha dado, definitivamente, un giro a la evolución del lenguaje oral y escrito en esta población. Ya desde 1979, Conrad preveía que la información auditiva sobre el habla provista por el implante coclear podría facilitar la habilidad del niño sordo para decodificar o recodificar representaciones ortográficas del habla. Estudios recientes han demostrado que los niños con implantes cocleares muestran mejores habilidades de lectura en comparación con estudios anteriores realizados con niños con pérdida auditiva. La investigación de Geers (2003), ya referida en apartados anteriores señala que más de la mitad de los niños obtuvieron resultados promedio al mismo nivel de sus compañeros oyentes. Asimismo se registró que, quitando los factores individuales y familiares, la competencia lectora estaba asociada a la integración escolar en colegios regulares; el uso de procesadores de lenguaje actualizados con un rango dinámico amplio; la memoria auditiva; y las estrategias de codificación fonológica. Como se mencionó en el apartado anterior, el factor más determinante fue la competencia lingüística.

En cuanto a la competencia lingüística de los niños con implante coclear, Nicholas y Geers (2006) estudiaron los efectos de la experiencia auditiva temprana, proporcionada por dicho implante, en el lenguaje oral de niños con pérdida auditiva profunda. Los resultados indican que el uso prolongado del implante coclear y la implantación temprana afectan de manera altamente significativa en la cantidad de vocabulario y en el desarrollo de la competencia lingüística general de los niños.

Svirsky et al., (2002) y Szagun (2004) compararon el desarrollo morfológico de niños usuarios de implante coclear con el de niños oyentes, encontrando que la perceptibilidad del habla está fuertemente relacionada con el desarrollo de las habilidades morfológicas en niños con implante coclear y que los morfemas que mejor se perciben a través de la audición son los primeros en ser producidos.

En 2007, Vermuelen et al., evaluaron la comprensión lectora y el reconocimiento visual de las palabras de 50 niños y adolescentes con, al menos, tres años con implante coclear. Los resultados alcanzados en comprensión lectora por los sujetos con implante fueron significativamente mejores que los logrados por los niños sin implante, aunque aún sustancialmente por debajo de los oyentes. Paralelamente, establecieron relaciones entre la comprensión lectora y el lenguaje receptivo, encontrando que la misma era significativa. A su vez, el vocabulario receptivo se vio influenciado por las habilidades de percepción del habla. “Estos resultados sugieren fuertemente

que existe una relación causal entre las habilidades de percepción del habla a través de la audición con el vocabulario receptivo a futuro”.

Spencer y Oleson (2008) investigaron la influencia del desarrollo temprano de la habilidad para escuchar, en el caso de los sujetos con implante coclear, en la competencia lectora, encontrando que contar con una percepción auditiva de calidad a una edad temprana, así como con una mejor producción del habla, derivaba en un desempeño lector más alto. Este estudio sugiere que el acceso temprano a los sonidos del lenguaje ayuda a desarrollar mejores habilidades de procesamiento fonológico, mecanismo de importancia para la lectura.

En 2009, Dominguez y Pérez realizaron un estudio sobre las estrategias de lectura empleadas por niños sordos con y sin implante coclear. Los resultados mostraron diferencias significativas en el nivel de lectura global alcanzado por estos dos grupos, así como, en el empleo de estrategias de lectura en función del uso de implante coclear y de la edad de colocación del implante.

En 2011, Geers y Hayes publicaron los resultados del seguimiento de los alumnos evaluados diez años antes, citado en un apartado anterior. En el análisis de lectura, se obtuvieron resultados positivos en secuenciación de oraciones y vocabulario. Sin embargo, se observaron dificultades en la comprensión lectora, registrando que la mayoría de los alumnos se ubicaron por debajo de una desviación estándar. Este dato, a pesar de ser de gran interés a efectos de la comprensión lectora, no suele ser señalado en las distintas referencias que de dicho estudio se observan en las diversas fuentes consultadas. Otro aspecto importante que refleja esta investigación es la amplia dispersión de los resultados al avanzar los alumnos en edad, encontrando una reducción significativa en el número de alumnos que obtenía, con el paso de los años, puntuaciones similares a sus compañeros oyentes.

En relación con la expresión escrita, los sujetos con pérdida auditiva obtuvieron resultados significativamente por debajo del grupo control, conformado por alumnos oyentes, observando que los puntajes más bajos se obtuvieron en la organización del discurso: un 46% obtuvo puntuaciones por debajo de lo esperado. Dentro del análisis de las variables, la duración de la pérdida auditiva y los umbrales auditivos se evidenciaron como predictores significativos, así como los resultados en tests intelectuales. Se observó que los estudiantes signantes avanzaban significativamente más despacio que los oralizados.

Atendiendo a los datos que aporta la revisión que se reporta en este apartado, parecería evidente que la implantación coclear está asociada a la reducción de la brecha en el desempeño de los sujetos con pérdida auditiva respecto a sus pares oyentes, permitiendo de este modo el desarrollo de competencias comunicativas y lingüísticas, una habilidad reducida para escuchar la conversación y el discurso narrativo, puede interferir con la habilidad del niño con pérdida auditiva para comprender la estructura conectada del lenguaje, ideas principales y relaciones entre eventos.

Mientras que muchos estudios sobre el desarrollo lingüístico y psico-social de niños implantados concluyen que los implantes son sumamente valiosos, otros revelan que los beneficios aún son insuficientes y que no garantizan habilidades académicas y lectoras comparables a los compañeros oyentes. (Connor y Zwolan, 2004; González et al., 2015; Loaiza y Mejía, 2013; Traxler, 2000a; Silvestre, 2009; Spencer et al., 2003; Vermeulen et al., 2007).

Al respecto, Marschark (2007) refiere que “a pesar que existen claros beneficios del implante coclear para el desempeño de niños sordos, los resultados empíricos han sido variables”. La revisión de la literatura sobre lectura y desempeño sugiere que la falta de consistencia en los resultados puede deberse a la falta de sustento científico y carencias en el control de variables importantes. Beadle et al., (2005) hacen una crítica a diversos estudios sobre implante coclear debido a la falta de métodos experimentales cuidadosos. En este sentido, un aspecto que merece la pena mirar con más detenimiento es el de la percepción auditiva de los sujetos con implante coclear. Al respecto, Marschark (2007) resalta que “la variación en las habilidades de procesamiento auditivo en niños con implante coclear es muy alta”. Yoshinga-Itano (2006) menciona que el hecho de que niños con implante caigan dentro de un rango de normalidad, no quiere decir que tengan habilidades auditivas, lingüísticas y del habla comparadas con los oyentes.

La revisión bibliográfica realizada por Moeller et al., (2007) sobre los efectos de las pérdidas auditivas mínimas y moderadas en el desarrollo lingüístico y el desempeño académico, permite comprender mejor este planteamiento. Son diversos los autores que refieren que, aún la pérdida auditiva más mínima, puede afectar el desarrollo fonológico, morfológico, sintáctico y semántico, así como la lectura y la literacidad (Yoshinaga-Itano, 2008). También existen evidencias que señalan que del 27 al 35% de niños con pérdidas unilaterales están en riesgo de retraso lingüístico y académico.

Por su parte, se evidencia en la bibliografía especializada una tendencia a considerar que un mejor acceso a los sonidos no lo es todo para aprender una lengua, por lo que antes de llegar a conclusiones sobre una relación directa entre la calidad del input auditivo y la lectura en niños con implantes cocleares, es importante mirar el desempeño académico de manera más amplia. Únicamente cuando comprendamos el funcionamiento global de los niños sordos en los dominios social, lingüístico y académico seremos capaces de apoyar realmente sus necesidades y aprovechar sus fortalezas. En este sentido, Moeller et al., 2007 refieren:

El grado de pérdida auditiva raramente participa solo en el desarrollo. En realidad interactúa con muchas otras variables como la implicación familiar, conducta, consistencia en el uso de amplificación, niveles de ruido diario, necesidades adicionales, calidad de la intervención, recepción de IC. Se necesitan estudios multivariados en largos grupos, así como estudios longitudinales realizados a mucho detalle que permitan entender las diferencias individuales y guiar las prácticas de intervención.

El desarrollo de un niño con pérdida auditiva es mucho más complejo que el funcionamiento de sus audífonos (Krywko, 2012). Resulta complicado encontrar estudios que tomen en cuenta e interrelacionen el cúmulo de variables sanitarias, audiológicas, psicoeducativas, personales y familiares que permitan hacer un análisis detallado de las variables predictoras del éxito lector caso por caso. Entre estas variables, las siguientes pueden considerarse fundamentales: la naturaleza y la edad de identificación de la pérdida auditiva; el período y las condiciones de escucha previas a la adaptación protésica; la fecha y el tipo de adaptación protésica; el modo de ajuste y programación de las prótesis, y la consistencia en el uso y/o los umbrales obtenidos con las mismas; las características del niño o la niña y de sus familiares; la edad cronológica, género y nivel adaptativo del sujeto, su edad de implantación y las habilidades lingüísticas presentes antes y después del implante; el nivel socio-económico y cultural de los padres o cuidadores; los modelos y dinámicas de comunicación y las prácticas literarias en el hogar; etc. Por su parte, en la esfera psico-educativa, resultan determinantes variables tales como la modalidad lingüística elegida; las características y el enfoque del programa de intervención; el tipo de escolarización; la participación en programas de atención temprana; etc. De acuerdo con Marschark, 2007:

Las demandas tecnológicas y culturales actuales requieren que todos los sujetos, y también los que tienen dificultades de audición, sean activos partícipes en distintos ámbitos sociales, necesitando para ello manejar la lectura a nivel de, por lo menos, los últimos cursos de la educación obligatoria.

Tomando en cuenta que hoy en día el 80% de los niños nacidos sordos en el mundo desarrollado son implantados (Humphries et al., 2012), la necesidad de encontrar los factores implicados, así como aquellas posibilidades de intervención que más beneficios aporten a dichos individuos, no solo es crucial sino también, responsabilidad de los profesionales dedicados al campo de la pérdida auditiva. A este respecto, Marschark (2007) sugiere buscar maneras de empatar el cerebro con la tecnología; trabajar en equipo; y estudiar a los usuarios de implantes que han logrado un buen nivel competencial en comunicación para indagar qué factores se correlacionan con esta situación de éxito, especialmente en relación con el desarrollo de la lengua y la comunicación fuera de entornos de laboratorio pues “mucho más allá de los efectos positivos del implante coclear está el entrenamiento auditivo/oral que puede incrementar el acceso a los niños sordos a información fonológica y a la comprensión de palabras” (Spencer y Oleson 2008). En ese sentido, distintos estudios sobre lectura y escritura en personas con pérdida auditiva que han participado en programas de rehabilitación con el enfoque de la Terapia Auditiva Verbal (TAV™), dan muestra de la capacidad de los alumnos con pérdidas auditivas profundas para alcanzar niveles adecuados de lectura, aún sin el uso del implante coclear, tal como lo demuestran estudios referidos previamente en este capítulo de la investigación.

La TAV™ es un acercamiento al tratamiento de niños y niñas con pérdida auditiva que enfatiza el desarrollo del lenguaje oral a través de la detección temprana, óptimo uso de la tecnología y

estimulación intensiva del habla y del lenguaje, siendo los padres los principales modelos para sus hijos. Se basa en el aprovechamiento máximo de la audición residual por lo que no utiliza ningún tipo de pauta visual como la lectura labial, palabra complementada, bimodal o lengua de signos.

Dado que la inclusión es uno de los principios de la TAV™, los niños y las niñas acuden a escuelas completamente regulares recibiendo apoyo por parte de todos los profesionales implicados en su desarrollo. De este modo, rodeados por el lenguaje que perciben a través de la audición maximizada y óptimamente estimulada, los infantes aprenden a hablar lo que escuchan. El proceso del desarrollo auditivo y lingüístico puede ser un poco más lento, pero sigue el mismo camino que el de los oyentes.

Partiendo de la necesidad de mirar a fondo los factores que se encuentran detrás de los casos de éxito, resultaría indispensable profundizar en las razones de los logros de la TAV™ en el desarrollo lingüístico oral y escrito de sujetos con pérdida auditiva tomando en cuenta que la literacidad es un proceso complejo y multifacético, y que “el uso de una sola perspectiva de instrucción fallaría en su enseñanza” (Easterbrooks y Beal-Alvarez, 2013). La complejidad del proceso de apropiación de la cultura escrita requiere de profesionales del ámbito educativo sumamente formados y preparados para comprender y atender las necesidades particulares de cada uno de los individuos que forman parte de este colectivo.

2.4. Literacidad emergente en la población señalada

Los aportes de Ferreiro y Teberosky (1979) sobre el proceso de conceptualización del sistema de escritura que siguen los niños y las niñas a partir de participar en sociedades letradas, ha permitido disponer de un conocimiento válido para organizar prácticas de enseñanza que reconozcan los conocimientos primitivos de la infancia acerca de cómo se lee y se escribe. Al respecto, Ferreiro y Teberosky, 1982 expresan:

Pretendemos demostrar que el aprendizaje de la lectura, entendido como el cuestionamiento acerca de la naturaleza, función y valor de este objeto cultural que es la escritura, comienza mucho antes de lo que la escuela imagina, y procede por vías insospechadas.

Desde este planteamiento psicogenético, tal como se detallará en el capítulo siguiente, se reconocen las hipótesis evolutivas que reconstruyen los niños acerca del sistema de escritura. La identificación de los distintos momentos de esta evolución (etapas) permite identificar el conocimiento infantil sobre cómo se escribe en distintos momentos al tiempo que, posibilita llevar a cabo una intervención más acertada que actúe de acuerdo a las necesidades de cada alumno, creando situaciones que generen conflictos cognitivos lo suficientemente grandes como para ser un reto sin generar frustración. Según D’Angelo y Oliva (2003), el respeto al proceso de aprendizaje facilita el avance de los niños, mientras que “no actuar en la ZDR y ZDP [Zona de

Desarrollo Real y Zona de Desarrollo Próximo] de cada alumno, respecto al sistema de escritura, agudiza su inseguridad y, por ende, compromete su perfil de lector-escritor”. Sin embargo, son escasos los estudios que profundizan en el proceso de apropiación de la lengua escrita en la población con pérdida auditiva (Musselman, 2000). A pesar de lo anterior, “la literacidad emergente en niños sordos ha ido ganando aceptación” (Williams, 2004). En este campo, resulta de particular interés el artículo presentado por Ruiz (1995), madre de Elena, una niña con pérdida auditiva cuyos padres eligieron la versión signada del inglés para comunicarse en el hogar. Elena acudía a un preescolar regular de su barrio asistida por un intérprete de lengua de signos. Para ayudar a Elena en su desarrollo del lenguaje y literacidad, sus padres llenaron la casa de libros, historias signadas, papel y utensilios de escritura, permitiendo que tomara riesgos en su lectura y escritura. Dentro de las hipótesis de Elena respecto a cómo se escribe, se observa una cierta coincidencia con las de los oyentes, entre ellas, las siguientes:

- Simbolización de objetos a partir de la escritura
- Unión del dibujo y la etiqueta
- Uso del nombre propio y el de otras personas en el proceso de aprendizaje de la escritura
- Necesidad de utilizar muchas letras para escribir los nombres de personas y cosas grandes
- Hipótesis de cantidad
- Hipótesis de variabilidad
- Aproximaciones al principio alfabético en el que el sonido está relacionado con la escritura

Paralelamente, se registraron algunas hipótesis consideradas únicas en el caso de Elena:

- Capacidad de deletrear con signos las letras y las palabras.
- Relación entre la forma de la mano al signar una palabra y la letra inicial de la misma.
- Poco apoyo en el uso estrategias basadas en el sonido al escribir.
- Creación de reglas propias, por ejemplo, pensar que si le añades una “S” a una palabra porque es plural, le debes añadir esa “S” a otras palabras (Magics books).

La historia de Elena sugiere que, en caso de contar con múltiples oportunidades, la población infantil sorda podría empezar a escribir muy tempranamente y que, al igual que sucede con los niños y las niñas oyentes, el proceso de escritura es altamente creativo y complejo. Elena creaba sus propias hipótesis, se las replanteaba, a veces las descartaba y desarrollaba nuevas. La historia de Elena también pone en evidencia cómo los niños aprenden a leer y escribir. “Muchos modelos hacen un gran alarde del hecho de contar con un sistema fonético interno bien desarrollado en la adquisición de la literacidad” (Ruiz, 1995). En el caso de Elena, el sonido ha jugado un papel limitado y, a pesar de ello, la madre demuestra que su hija aprendió a leer y a escribir en un nivel paralelo al de niños de su misma edad cronológica.

En 1997, Poncet realizó un seguimiento del proceso de apropiación de la lengua escrita desde un enfoque psicogenético en niños con distintos grados de hipoacusia equipados con audífonos. En el estudio se observó que esta población arribaba a las hipótesis planteadas por el enfoque psicogenético, evidenciándose una prevalencia de niños en la hipótesis alfabética. A pesar de ello, detectaron la manifestación de algunos “errores” producto de la lengua oral deficitaria”. Por su parte, Horas et al., (2000) exploraron la evolución de la escritura del nombre propio en dos niños con pérdida auditiva y describieron de forma detallada el paso por cada una de las etapas descritas en sujetos oyentes hasta llegar a una correcta producción.

En el año 2004, Williams llevó a cabo una revisión de los artículos publicados hasta esa fecha sobre literacidad emergente en población hipoacúsica. Los resultados de dicha revisión indican que la participación de los niños y las niñas en la cultura escrita, disponiendo de sus respectivas concepciones acerca de cómo se escribe, se hacía de forma similar a cómo actúan los oyentes. Los estudios de Williams demostraban que el retraso en el lenguaje no impedía a los niños sordos participar en actividades de literacidad o crear conceptos literarios emergentes.

En cuanto a la escritura emergente, se identificaron estudios que dan cuenta de la experiencia de niños sordos pequeños escribiendo con múltiples propósitos demostrando sus conceptos primitivos acerca de la escritura que ya habían sido documentados en estudios sobre escritura en oyentes, siempre y cuando se les dieran oportunidades comunicativas para hacerlo (Conway, 1985; Ewoldt, 1985).

Al momento de llevarse a cabo esta revisión (Williams, 2004) apenas existían alrededor de 20 investigaciones sobre literacidad emergente en niños sordos, por lo que el autor concluyó que “el cuerpo de información a la fecha es insuficiente en profundidad y volúmen como para proveer una imagen completa de la literacidad emergente en niños sordos. Puesto de manera simple, se necesita mucho más investigación en esta área”.

En 2007, Bustos exploró los comportamientos de literacidad emergente presentes en niños filipinos sordos, concluyendo que éstos presentaban los mismos comportamientos que los oyentes, si bien consideró que dichas conductas se organizaban en un centro visual. Ese mismo año, Mayer (2007) realizó un estudio sobre literacidad emergente basada en los modelos evolutivos de Ferreiro y Teberosky (1979). Partiendo de la premisa de que los niños sordos no desarrollan habilidades paralelas a sus compañeros oyentes, la investigadora se preguntó en qué momento la escritura de los niños con pérdida auditiva comenzaba a desviarse del proceso observado en niños oyentes. A través de la revisión de muestras de lengua escrita de 30 sujetos entre 4 y 7 años que estaban aprendiendo a leer y escribir, la autora expuso que los niños y niñas con pérdida auditiva se desviaban a partir de la tercera etapa del desarrollo psicogenético (nivel alfabético). Es importante señalar que todos los participantes eran usuarios de lengua de signos, o de una combinación de lengua oral y lengua de signos, por lo cual varios de ellos no tenían

acceso a lenguaje por vía auditiva. En un nivel inicial, se detectó que existía poca diferencia en la capacidad para distinguir entre dibujo y escritura entre los alumnos sordos y los oyentes. Tampoco se encontraron diferencias significativas en la habilidad para identificar las propiedades generales de la escritura, sin embargo, al intentar conectar la escritura con el lenguaje oral/signado a través del uso de principios alfabéticos, las producciones escritas de muchos niños sordos comenzaron a verse diferentes a las de los oyentes, en el sentido que intentaban incorporar relaciones entre las formas de las manos y el alfabeto manual.

Este estudio permitió constatar que los niños sordos, al igual que los oyentes, son activos constructores de teoría y conocimiento, planteándose de ese modo la necesidad de profundizar en el estudio del desarrollo del principio alfabético en la población infantil con pérdida auditiva.

Un año más tarde, Carden (2008) intentó determinar si existía la misma correlación positiva entre el lenguaje oral y las habilidades de literacidad emergentes en preescolares con y sin implante coclear. Los resultados mostraron que el grupo de oyentes tuvo un desempeño superior que los de implantes coclear en medidas de lenguaje, sin embargo, no observaron diferencias significativas en los niveles de lectura emergente generales.

Se entiende que, a pesar de los indicios que aporta la bibliografía sobre lo que sucede con esta población durante el proceso de apropiación de la lengua escrita, “aún se necesitan estudios de caso longitudinales y a profundidad sobre lectura y escritura emergente que permitan construir una representación detallada y basada en evidencia del desarrollo de la literacidad emergente en niños sordos en determinados momentos y a través del tiempo” (Williams, 2004). Este autor sugiere la realización de estudios de caso que enturbien las aguas, es decir, que demuestren diferencias en los patrones del desarrollo reflejados en la literatura actual, ya que pueden ser sumamente informativos. Asimismo, plantea la necesidad de realizar estudios de caso que crucen las fronteras del hogar y la escuela dando información sobre cada uno de estos entornos. Finalmente, señala que la investigación a futuro debería tomar en cuenta los aspectos cognitivos, sociales y culturales del aprendizaje de la literacidad:

Una vez que se haya construido suficiente profundidad y volumen será necesario sintetizar los resultados de investigaciones y luego articular un modelo (o modelos) del aprendizaje de la literacidad emergente en niños sordos.

2.5 Una mirada inclusiva en relación con el proceso de literacidad en niños y niñas con pérdida auditiva

Los niños y niñas con problemas de audición son, por encima de su condición auditiva, sujetos cognoscentes que generan hipótesis en torno a la lengua escrita como objeto de conocimiento. Esto lo hacen a partir de sus propias experiencias en el mundo y a un ritmo individual. Desde esta

perspectiva, existen un gran número de similitudes entre ellos y los infantes sin pérdida auditiva, dentro de las cuales encontramos las siguientes:

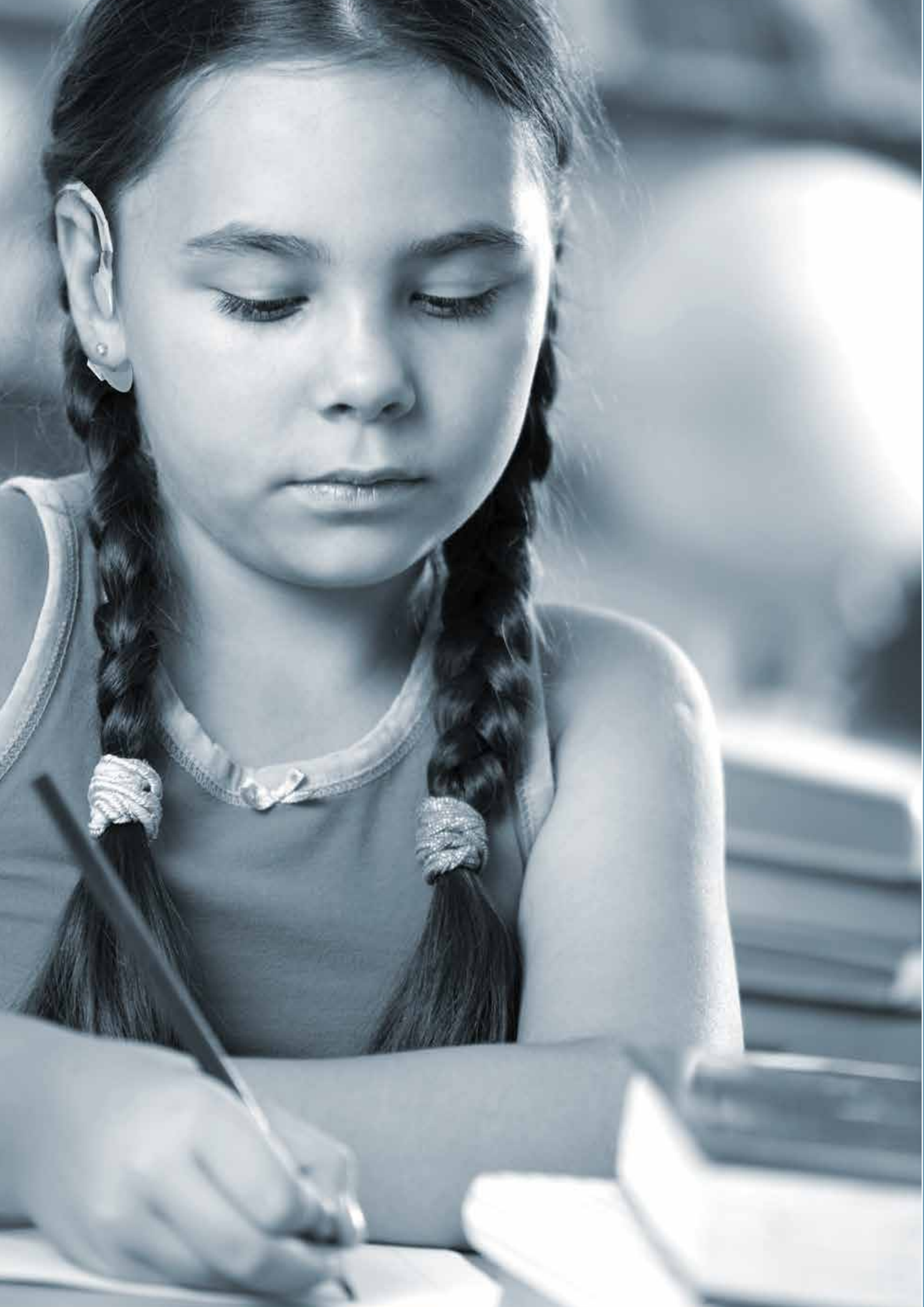
- 1.** Construyen su conocimiento de forma activa. Ninguno de los dos tipos de niño y niña es una tabla rasa que recibe pasivamente el saber por parte del maestro o, en su caso, del rehabilitador.
- 2.** Aprenden a través de la experiencia significativa, en este caso, a través de la libre experimentación con la lengua escrita en situaciones comunicativas que les permitan ser conscientes de su uso social.
- 3.** Tienen derecho a que se respete y valore su proceso y ritmo personal de adquisición de la lengua escrita, sin que se les impongan métodos de enseñanza específicos que, en ocasiones, tienden más a desviar o bloquear el proceso que a orientar y estimular el aprendizaje.
- 4.** Tienen derecho a que sus “errores” puedan ser vistos como elementos inherentes al proceso natural de adquisición de la lengua escrita, lo que permitirá la organización y acomodación de sus propios esquemas.
- 5.** Están en contacto con la lengua escrita desde pequeños, y en consecuencia, no esperan a llegar a la escuela para empezar a plantearse hipótesis sobre la misma. Las hipótesis que los niños y niñas se planteen, como en cualquier otro caso, dependerán de la información que tengan sobre el mundo, así como de los niveles de conceptualización sobre la lengua escrita alcanzados.
- 6.** Requieren que la cultura escrita esté disponible y sea accesible desde pequeños, tanto en su entorno familiar como escolar, para poder hacerla suya.
- 7.** Necesitan desarrollar una elevada competencia en la lengua escrita para lograr una mayor independencia y libertad en cuanto a sus posibilidades de integración al mundo laboral y social.

Al ser la lengua escrita un sistema de representación del lenguaje, resulta evidente que se debe tener un cierto nivel de competencia lingüística para poder tener acceso a ella. Independiente del modo de comunicación empleado por el alumnado, el objetivo no deja de ser el mismo: desarrollar al máximo la competencia en lengua oral y escrita, tomando en cuenta todos los factores que en ello intervienen. Es decir, “se trata de abordar, en paralelo, el desarrollo de todas las capacidades implicadas en la lectura y la escritura atendiendo a los contextos de diversidad que coexisten en un aula” (D’Angelo y Oliva, 2003). Estos autores señalan distintas formas de acercar al alumnado a la lengua escrita aún cuando no se tenga un dominio total del código oral:

Cuando el alumno no domina el código oral por diversas causas (inmigración, problemáticas comunicativas...), intentamos no abandonar la comunicación, reinterpretando sus intenciones y dándole significados con el apoyo del lenguaje verbal y el no verbal. Se interpretan las ideas que expresan los niños de forma no verbal y verbal, aunque lo hagan de manera primitiva,

en las situaciones interactivas que se generan, y se reflejan al grupo con la intención de favorecer la pertenencia de todos (dentro de las posibilidades que ofrezca el contexto). Se busca, atendiendo a las características de la comunicación, una constante inmersión en el lenguaje oral y escrito a través de la diversificación de formas para comprender y expresar significados.

En conclusión, se considera que las necesidades del alumnado con pérdida auditiva son tan amplias como las de los miembros de la población en general. No hay una sola estrategia que sirva a todos los niños. Los maestros, proveedores de servicios de apoyo, clínicos, investigadores y otros practicantes deben acudir a su formación profesional y a las necesidades particulares del alumnado para determinar qué practicas garantizan el máximo beneficio para sus estudiantes. Por otra parte, la necesidad de investigaciones longitudinales y detalladas sobre la literacidad en esta población, es inminente atendiendo a que diversos investigadores han argumentado repetidamente, durante los últimos 45 años, que la educación del sordo carece de la investigación necesaria en volumen y cantidad para mejorar sus oportunidades educativas, especialmente en el área de la lectura comprensiva (Luckner y Handley, 2008; Luckner, et al., 2005).





Capítulo 3

Capítulo 3.

Evidencias en torno al objeto de estudio: la lengua escrita como herramienta cultural y su relación con la población infantil con pérdida auditiva

La literacidad -comprendida como “la participación activa de los individuos en la cultura de lo escrito” (D’Angelo, 2015) es un proceso, un proceso no acabado, que conforme se diversifican los modos de leer, de escribir, de conversar, de buscar información, etc., se reconstruye constantemente y, por lo tanto, no puede considerarse cerrado ni acabado. Es decir se define día con día en la experiencia de cada sujeto que se lanza a la valiente tarea de convertirse en miembro activo de una comunidad de escritores y lectores. Al respecto, D’Angelo (2015) señala:

No es la escuela la que plantea, en solitario, las exigencias para determinar si el alumnado está, o no, alfabetizado sino la participación activa de los individuos en cultura de lo escrito en las distintas situaciones comunicativas que plantean las sociedades actuales.

Dentro la perspectiva planteada, la participación del ser humano en actos de literacidad se considera central para que pueda integrarse plenamente en la sociedad en la que vive. En el contexto de toda sociedad inclusiva, la posibilidad de inmersión en la cultura escrita por parte de cada uno de sus miembros es fundamental, de ahí que el estudio de la aproximación a la cultura escrita por parte del colectivo con pérdida auditiva sea un aspecto sobre el cual se centre la mirada.

En opinión de Vaca (2008) la lengua escrita, como objeto de estudio, abarca varias disciplinas:

Hoy, las reflexiones acerca de la lectura y la escritura son transdisciplinarias ya que incumben a la pedagogía (cómo enseñar a leer), a la psicología (cómo se aprende, cómo se evalúa el progreso de la lectura), a la sociología (quienes leen, qué y por qué), a la antropología (cómo y con qué sentido leen los grupos de individuos), a la lingüística (qué relación hay entre la lengua oral y la lengua escrita) y a la propia literatura (qué escribir y para qué o qué leer). Dichas reflexiones, hoy en día, son inabarcables y se entrecruzan constantemente.

En este sentido, el presente acercamiento a los procesos de apropiación de la lengua escrita por parte de la población infantil con pérdida auditiva se estructura a partir de los comportamientos lingüísticos que abordan la psicología y sociología desde una perspectiva psicogenética y sociocultural. Este conjunto refleja, evidentemente, una complejidad que se intenta mostrar en este aparato a través de una breve revisión de las teorías provenientes de dichos ámbitos.

3.1 Literacidad y uso de la cultura escrita en la sociedad actual

La escritura puede ser considerada la más trascendental de todas las invenciones tecnológicas humanas (Ong, 1982). A pesar de que nació hace relativamente poco, hacia el 3.500 A.C., pronto se convirtió en una potente herramienta para diseñar, crear y satisfacer necesidades esenciales de la humanidad.

Nos guste o no, vivimos en una sociedad alfabetizada donde no sólo resulta temerario pretender sobrevivir sin escritura, sino que nuestra propia mente piensa con signos gráficos, y nuestra comunidad se mueve por impulsos discursivos visuales.

Cada acto de lectura y escritura es contextualizado, teniendo lugar en unas circunstancias temporales y espaciales determinadas y con unos interlocutores concretos que probablemente pertenecen a una misma comunidad lingüística. Al respecto, Cassany (1995), señala:

El lenguaje no es un código abstracto ni desvinculado de sus usuarios, sino que surge y se utiliza en una comunidad de hablantes que comparte una misma concepción del mundo, unos conocimientos enciclopédicos, unas rutinas comunicativas, en definitiva: una misma base cultural.

El concepto de la *literacidad* engloba un conjunto de prácticas letradas más diversificadas que el que ha denotado tradicionalmente el vocablo español de *alfabetización*. Más allá del aprendizaje inicial de la lengua escrita, la literacidad se refiere a una inmersión activa de los sujetos en la cultura escrita actual, lo que incluye el conocimiento y el reconocimiento del código escrito; de las reglas lingüísticas que gobiernan la escritura y las convenciones establecidas para el texto; de la funcionalidad social de los géneros discursivos; de los roles que desempeñan los interlocutores en la comunicación escrita; de las formas de pensamiento y procedimientos de observación de la realidad; de la presentación de información y de razonamiento asociados con el discurso escrito; de la identidad y estatus que los miembros de una comunidad han adquirido a través del uso de la escritura; y de los valores y marcos culturales que se elaboran a través del discurso.

3.1.1 Función socializadora de la lectura y la escritura

La perspectiva sociocultural aporta elementos para comprender la relación entre la actividad humana en el mundo social y los procesos de apropiación de las prácticas sociales. Mientras las teorías clásicas plantean que es la mente individual la que logra dominar los procesos de razonamiento, a través de la internalización y la manipulación de estructuras, la teoría sociocultural ubica a los procesos de aprendizaje en el contexto de la participación en actividades sociales, poniendo atención en la construcción del conocimiento mediado por diferentes perspectivas, saberes y habilidades aportadas por los participantes en los eventos de interacción.

El paradigma sociocultural privilegia los procesos sociales del aprendizaje sobre los individuales. En el caso específico de la lengua escrita, se observa que la apropiación de las prácticas de lectura y escritura es el resultado del acceso a los distintos conocimientos y saberes desplegados en la interacción entre lectores y escritores, sin perder de vista los usos de la lectura y escritura en su totalidad. De acuerdo con Kalman (2003) se entiende entonces que, para comprender la diseminación de la lectura y escritura hace falta una agenda de investigación que indague el acceso y apropiación de ellas en el mundo social. En estos términos lo expresa el autor (Kalman, 2003):

Los estudios socioculturales sobre el tema generalmente buscan describir y explicar los fenómenos relacionados con las prácticas de lengua escrita en situaciones específicas, los procesos de aprendizaje y apropiación de lectura y escritura, la renovación y transformación histórica del uso de la lengua escrita y las relaciones entre ésta y la organización social: todo ello enfatizando los debates acerca de las relaciones de poder, la ideologización del discurso de la alfabetización y la distribución social de la lengua escrita.

Desde el enfoque sociocultural, se asume una perspectiva teórica que concibe a la alfabetización como algo más que el aprendizaje de los aspectos rudimentarios de la lectura y la escritura; asimismo, ser alfabetizado requiere utilizar la lengua escrita para participar en el mundo social. De tal manera, “alfabetizarse significa aprender a manejar el lenguaje escrito –los géneros textuales, los discursos, los significados, las palabras, las letras- de manera deliberada e intencional para participar en eventos culturalmente valorados y relacionarse con otros” (Dyson, 1997 y Heath, 1983, citados por Kalman 2003).

3.1.2 Prácticas sociales de lectura y escritura: Contextos de interacción

Son varios los sociolingüistas que ofrecen elementos sustanciales para comprender cómo el lenguaje se llevan a cabo en contextos específicos de interacción social haciendo un análisis de las diferentes formas de participación (Cook-Gumperz, 2012; Gumperz y Hymes, 1986; Duranti, 1992; Heath, 1983; Saville-Troike, 2002).

Acceder a la prácticas sociales depende, en gran medida, de la posibilidad de participar en su uso con personas que las conoce y utiliza. En el caso particular de la cultura escrita como proceso social, la interacción entre los individuos es condición necesaria para aprender a leer y escribir. Entonces, es en el contexto de la interacción que se construye el acceso a la cultura escrita y se hace posible la apropiación.

Desde la teoría de Vygotsky (1978), la participación en actividades sociales media el desarrollo del conocimiento. De acuerdo con el citado autor, cada aspecto del desarrollo aparece dos

veces: “primero, en un nivel social y después, en un nivel individual: primero entre personas (lo inter-psicológico) y después al interior del sujeto (lo intra-psicológico)”. Los eventos de lectura y escritura son abordados desde un interés por comprenderlos como prácticas sociales más que como un conjunto de destrezas que se centran en la manipulación mecánica de elementos aislados del texto. El concepto de práctica de lengua escrita considera los usos sociales de la lectura y la escritura, así como las concepciones que las personas poseen acerca de ellas.

El análisis de las diferentes oportunidades sociales para participar en eventos de lectura y escritura, así como las diversas modalidades de interacción entre lectores y escritores es fundamental. Comúnmente, se parte de la suposición de que la escuela es un lugar privilegiado para acceder a la lectura y a la escritura ya que en dicho ámbito el docente organiza las actividades para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. Sin embargo, los eventos de lectura y escritura también surgen en otros contextos de la vida cotidiana con fines comunicativos auténticos siendo importantes espacios para la apropiación de los usos no escolares de la lectura y escritura.

El acceso a la cultura escrita ocurre en el espacio social e implica el despliegue de las prácticas, la transparencia en el uso de los materiales, la participación en los procesos de construcción del significado, el flujo de información pertinente, la circulación de varios conocimientos y saberes. La presencia de los materiales escritos es necesaria pero no suficiente para dar acceso a la lectura y escritura: el acceso implica la convivencia e interacción con otros lectores y escritores, procesos sociales que hacen visibles la práctica y el significado.

El proceso de apropiación de la lengua escrita es intersubjetivo, implicando que el conocimiento y uso de las prácticas de la cultura escrita se construyen mediante la interacción con otros lectores y escritores. Los actos de leer y escribir se realizan en eventos socialmente organizados en los que la lengua escrita es una herramienta necesaria para lograr propósitos comunicativos. Desde la teoría de Bakhtin (1981), “la apropiación es una respuesta del sujeto a la interacción social y no una reproducción mecánica de ella; es el producto de una mente activa que reconstruye y significa los eventos desde la posición y la historia subjetiva”.

Este panorama sugiere que debemos investigar a detalle la construcción de las diversas prácticas de lectura y escritura por parte de sus aprendices y conocer sus procesos de acercamiento a ellas y cómo se vinculan con su vida cotidiana, cuáles son los componentes centrales para ellos, los retos que enfrentan y las decisiones que deben tomar.

En este trabajo se examina la noción de acceso a la lengua escrita desde un paradigma sociocultural y se argumenta que su apropiación se construye mediante la participación en distintos contextos donde la interacción con otros la hace posible. Se investiga la manera en que se promueve dicha apropiación y como confluyen los distintos aspectos de las prácticas lectoras y escritoras para que se aprendan.

Desde hace tiempo es sabido que el abordaje de la lectura y escritura que hace un lector no coincide necesariamente con la fragmentación que en ocasiones se hace de la lengua en ámbitos de enseñanza formal. Investigar las diversas formas de participación, la construcción del acceso y los procesos de apropiación de lectura y escritura en contextos situacionales diversos intenta incorporar una visión amplia, profunda y sistémica acerca de la manera en que las personas con pérdida auditiva leen y escriben.

3.2 La lengua escrita como objeto de conocimiento

El aprendizaje de la lengua escrita, entendido como el cuestionamiento acerca de la naturaleza, función y valor de este objeto cultural, comienza mucho antes de lo que la escuela imagina y procede por vías diversas. En ocasiones parece omitirse que, además de los métodos, los manuales, los recursos didácticos, etc., existe un sujeto cognoscente que se plantea problemas y trata de resolverlos siguiendo su propia metodología. “Un sujeto que la psicología de la lecto-escritura ha olvidado, a fuerza de buscar aptitudes específicas, habilidades particulares, o una siempre mal definida madurez lograda” (Ferreiro, 2005).

“La autora también expresa que el comprender la naturaleza del sistema de escritura y su función plantea problemas fundamentales, al lado de los cuales la discriminación de formas, su trazado, la capacidad de seguir un texto con la vista, etc., resultan completamente secundarias” (Sinclair, 2005). Si se concibe el aprendizaje de la lengua escrita en los términos aquí planteados encontramos que, aunque los niños sepan hablar adecuadamente y hagan todas las discriminaciones perceptivas aparentemente necesarias no se resuelve el problema central: comprender la naturaleza del sistema de escritura ni el uso del lenguaje en su conjunto.

Al estudiar los mecanismos mediante los cuales los niños exploran el sistema de escritura con la finalidad de comprender su naturaleza, hallamos que los indicadores más claros para hacerlo son sus producciones espontáneas, “entendiendo por tales las que no son el resultado de una copia (inmediata o diferida)” (Ferreiro, 1997).

Los niños y las niñas reciben información dentro y fuera de la escuela, y esa información extra-escolar se parece a la información lingüística general que utilizó cuando aprendió a hablar. Esa información variada, aparentemente desordenada, a veces contradictoria, es información sobre la lengua escrita en contextos sociales de uso, en tanto que la información escolar es muy a menudo, aunque no en todos los casos, información descontextualizada.

3.2.1 Concepciones sobre el aprendizaje de la lengua escrita y prácticas pedagógicas para su enseñanza

“Pariendo de que la lecto-escritura constituye uno de los objetivos de la instrucción básica, y su aprendizaje condición de éxito o fracaso escolar” (Ferreiro, 1986). Las prácticas pedagógicas enfocadas al aprendizaje de la lengua escrita suelen estar enraizadas en la visión que el docente, el centro o el sistema educativo tiene acerca de la misma. Por ende, se considera pertinente hacer una breve revisión sobre algunas de las visiones imperantes en torno a la lectura, la escritura y su aprendizaje en ámbito escolar. En primer lugar cabe reflexionar en torno a lo que implica leer y escribir. Según Ferreiro (1986):

La escritura puede ser conceptualizada de dos maneras muy diferentes y, según sea el modo en que se la considere, las consecuencias pedagógicas difieren drásticamente. La escritura puede ser considerada como una *representación* del lenguaje o como un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras.

Una de las perspectivas de la enseñanza que se enmarca en la didáctica tradicional concibe la lengua escrita como una transcripción gráfica de la lengua oral y, por tanto, entiende que cada letra representa un sonido. En este caso, se considera por un lado que los elementos lingüísticos la relación existente entre ellos ya están predeterminados y la acción del sujeto se limita a la memorización de estas relaciones y a su repetición hasta lograr un determinado nivel de automatización. Las consecuencias pedagógicas de este tipo de conceptualización conllevan a prácticas educativas en las que el aprendizaje de la lengua escrita se logra a través de un entrenamiento mecánico para trazar las letras y asignarles los sonidos correspondientes.

Este tipo de acercamiento pone en primer plano el papel de la discriminación perceptiva (visual y auditiva) y se centra en su ejercitación, con lo cual el lenguaje es reducido a una serie de sonidos, disociando el significante sonoro del significado y en consecuencia, destruyendo al signo lingüístico. Al respecto, Ferreiro (1986) expresa:

El supuesto detrás de estas prácticas es casi transparente: si no hay dificultades para discriminar entre dos formas visuales próximas, ni entre dos formas auditivas próximas, ni tampoco para dibujarlas, no debería haber dificultad para aprender a leer, ya que se trata de una simple transcripción de lo sonoro a un código visual.

Un gran número de metodologías, programas y propuestas pedagógicas para la enseñanza de la lengua escrita parten de este supuesto, sin embargo, una comparación detallada entre la lengua oral y la lengua escrita pone en evidencia la escritura no constituye una simple transcripción fonética de la lengua oral es un lenguaje con características propias. En el plano fonético y fonológico introduce el uso de signos que, o bien no representan ningún sonido (h), representan

al mismo sonido (y, i) o se duplican para producir un solo sonido (qu, ch), hecho que no sucede en la lengua oral. Por su parte en los planos semántico y sintáctico también se observan diferencias importantes con la lengua oral tales como el uso de determinadas formas sintácticas o tiempos verbales particulares. Desde la pragmática, la lengua oral posee elementos esenciales como la entonación y el uso de deferencias que la escritura no es capaz de reflejar.

Desde esta postura, la escritura es considerada como un sistema de representación del lenguaje en el que ni los elementos ni sus relaciones están predeterminados. Gran parte de los elementos del lenguaje oral no se encuentran presentes en este sistema por lo que “aunque se sepa hablar adecuadamente, aunque se hagan todas las discriminaciones perceptivas aparentemente necesarias, eso no resuelve el problema central: comprender la naturaleza de ese sistema de representación” (Ferreiro, 1986).

Las consecuencias pedagógicas de este enfoque son completamente diferentes a las del que tradicionalmente se ha asumido. En este caso, el sujeto es considerado como un individuo cognoscente y activo que, al enfrentarse a este sistema de representación (objeto de conocimiento) y a situaciones de conflicto, al intentar reinterpretar y producir textos, piensa, construye y “re-inventa” el sistema para poder apropiarse de él. El infante actúa frente a la escritura del mismo modo en que lo haría con cualquier objeto de conocimiento, tal como lo expreso D’ Angelo y Oliva (2003):

Los niños formulan hipótesis respecto a cómo se escribe, las van mejorando a medida que las ponen a prueba en distintos actos de escritura y se enfrentan a distintos conflictos cognitivos. Esto les permite evolucionar en sus descubrimientos... En síntesis, se registra que la construcción del sistema de escritura (las letras, su valor sonoro y sus formas, los signos especiales, las relaciones entre dichos elementos, la ortografía, etc.), como cualquier proceso cognitivo, se caracteriza por sucesivas estructuraciones y reestructuraciones.

A pesar de que la noción tradicional de la lectura parece ir perdiendo adeptos desde un plano discursivo, encontrando cada vez más individuos que adoptan discursos constructivistas y socioculturales al hablar de lengua escrita, muchas escuelas aún siguen invirtiendo un valioso tiempo y esfuerzo en el desarrollo, implementación y evaluación de prácticas que muestran lo contrario.

En relación a la edad de inicio de la enseñanza de la lengua escrita, los debates acerca del momento en que debe comenzar la enseñanza de la lectura y la escritura parecen continuar indefinidamente. Desde el punto de vista de Ferreiro (1986), se trata de una pregunta mal planteada que tiene una suposición de base: “Son los adultos quienes deciden cuándo y cómo se va a iniciar ese aprendizaje”. La autora expresa al respecto:

Si decimos que sólo en la primaria, entonces vemos un vacío de lengua escrita en la clase, e incluso a los padres se les prohíbe leer a sus hijos. Si decimos que antes, entonces vemos los salones de preescolar parecerse a los de primer año en los materiales y prácticas.

La otra suposición detrás de la pregunta sobre cuándo debe comenzar la enseñanza de la lengua escrita es que “los niños solo aprenden cuando se les enseña”. Para Ferreiro (1986), ambas suposiciones son falsas:

Los niños inician su aprendizaje del sistema de escritura en los más variados contextos porque desde tempranamente están expuestos a la escritura como parte del paisaje urbano y a actos de lectura que no implican solo el uso de la voz, sino también la postura, la mirada, la forma de sostener el libro, etc... Los niños urbanos de 5 años generalmente ya saben distinguir entre escribir y dibujar. En lugar de preguntarnos si debemos o no debemos enseñar o cuándo hacerlo, es necesario preocuparse por dar a los niños ocasiones de aprender... La lengua escrita es más que un conjunto de formas gráficas. Es un modo de existencia de la lengua, es un objeto social, es parte de nuestro patrimonio cultural.

En relación con el ritmo de aprendizaje de la lengua escrita se observa que no toda la población infantil avanza del mismo modo. La investigación realizada por Ferreiro y Teberosky (1979) acerca del proceso de aprendizaje de la lengua escrita en niños, mostró que aquellos alumnos que, siguiendo una misma metodología, llegaban finalmente a aprender a escribir durante el curso escolar, eran aquellos que partieron de niveles bastante avanzados en conceptualización. Resaltaron que no se observaron saltos bruscos en el aprendizaje habiendo progresado todos según los pasos descritos en la psicogénesis de la lengua escrita. Concluyeron que “parecería que la enseñanza sistemática, tal cual existe actualmente, se dirige exclusivamente a aquellos niños que ya han recorrido un largo camino antes de entrar a la escuela”.

En la tradición pedagógica, el problema del aprendizaje de la lectura y escritura ha sido planteado como una cuestión de métodos, dejando de lado el hecho que los métodos, en tanto acciones específicas del medio, pueden ayudar o frenar, facilitar o dificultar, pero no crear aprendizaje. En este sentido, la preocupación de los educadores se ha orientado hacia la búsqueda del método “mejor” que resulte “más eficaz”, suscitándose así una problemática en torno a dos tipos fundamentales de métodos: sintéticos, que parten de elementos menores de la palabra, y analíticos, que parten de la palabra en unidades mayores. La llamada “*querrela de los métodos*” (De Braslavsky, 1991) centra la atención en las estrategias perceptivas que entran en juego en el acto de lectura. El énfasis puesto en las habilidades perceptivas descuida aspectos fundamentales como:

- a) La competencia lingüística desarrollada
- b) La existencia de un sujeto cognoscente
- c) La socialización de la lengua escrita

Con respecto al primer aspecto, se sabe que, al llegar a la escuela, el niño ya tiene desarrollada una competencia lingüística que usa de manera incluso inconsciente en la mayor parte de sus intercambios comunicativos. Esta competencia, entendida como el saber real de un sujeto sobre un dominio específico, permite acceder a los referentes simbólicos representados a través de la lengua escrita.

En relación a las capacidades cognitivas, los métodos sugieren que el niño o niña es un sujeto que espera pasivamente el reforzamiento externo de una respuesta producida aleatoriamente, mientras que, desde una postura constructivista, encontramos a un niño o niña que trata activamente de comprender la naturaleza del lenguaje que se usa a su alrededor y que, en este intento, formula hipótesis, busca regularidades, pone a prueba sus anticipaciones y se forma su propia lengua. “En lugar de un niño que recibe de a poco un lenguaje enteramente fabricado por otros, aparece un niño que reconstruye por sí mismo el lenguaje, tomando selectivamente la información que le provee el medio”.

Cabe una última reflexión en torno a los tiempos para aprender a leer y escribir estipulados por la escuela. En caso de que un niño o niña no haya conseguido los objetivos esperados por el docente o centro escolar, ¿es la repitencia una solución? Al respecto Ferreiro (Ferreiro, 1997) cuestiona: “¿No es acaso obligar al niño a “repetir su fracaso”? ¿Cuántas veces puede un sujeto repetir sus errores?”. En el caso del sistema educativo, habría que preguntarse si no es éste quien abandona al desertor, al no tener estrategias para conservarlo, ni interés en reintegrarlo. (Ferreiro y Teberosky, 1979) también sugiere que:

En lugar de llamarlo “deserción”, tendríamos que llamarlo expulsión encubierta”, y señala que “no se trata de un cambio terminológico, sino de otro marco interpretativo, porque la desigualdad social y económica se manifiesta, también, en la distribución desigual de oportunidades educativas”.

En relación a las prácticas escolares, el dictado y la copia continúan estando presentes en el quehacer escolar diario de niños y niñas, generalmente asumiendo que éstos se realizan para evaluar los aprendizajes anteriores o bien, como una forma de “practicar lo ya visto”. Pareciera que la práctica del dictado se justificara por sí misma, sin que ninguno de los participantes (maestra y alumnos) se cuestione sobre su legitimidad. “Hay que dictar... porque hay que dictar. Los dictados escolares parecieran continuar, por inercia, una tradición pedagógica que se perpetúa a sí misma, independientemente de las instrucciones oficiales”.

En el contexto del dictado escolar, se hace sufrir al lenguaje tres procesos simultáneos de desnaturalización: vaciamiento de la significación, empobrecimiento (ligado a la alta predictibilidad); sustitución de unidades lingüísticamente significativas por unidades no significativas (sílabas o fonos).

“El dictado se perpetúa como práctica ritual, sin dejar resquicios para que se manifieste el pensamiento inteligente de ninguno de los participantes de la situación escolar” (Ferreiro, 1997). Según el estudio realizado en Francia sobre la utilidad del dictado como práctica escolar concluye que “a un siglo de distancia, la media de errores es prácticamente la misma y los errores se concentran en las mismas palabras”. (Chervel y Manesse, 1989, citados por Ferreiro 1997)

Los datos arrojados por la investigación llevada a cabo por Cassany (1995) sobre las prácticas escritoras en la escuela muestran que en las asignaturas de lengua se realizan pocas prácticas de composición, encontrando un exceso de toma de apuntes, trabajos y exámenes. El autor refiere que “se escribe mucho pero se enseña poco a escribir”, que no se enseña a escribir lo que el alumnado necesita ni se enseña a escribir para pensar o aprender. El autor resalta la necesidad de:

Considerar la composición como un instrumento esencial del progreso académico del alumnado, que debe desarrollarse en todas las materias del currículum y sobre los mismos géneros o tipos textuales académicos que genera el aprendizaje, además de enfocarse de modo epistémico y cooperativo entre autor, docente y compañeros.

Finalmente, en cuanto al abordaje del aprendizaje de la lengua escrita en el aula, cabe señalar que cuando el maestro logra interesar a los niños en la lectura y escritura, estableciendo un clima en la clase que posibilita el intercambio, la comunicación y el trabajo en colaboración, los niños interactúan favorablemente para el aprendizaje y de esta manera las fuentes de información se multiplican. En palabras de Teberosky (1982, citada por Rodríguez, 2004):

Los intercambios de información que se producen al trabajar colectivamente pueden considerarse según dos criterios: informaciones sobre las propiedades físicas de la escritura –propiedades observables en el objeto- e informaciones sobre propiedades convencionales; es decir, propiedades no observables de manera inmediata porque son implícitas al sistema. Estas últimas sólo pueden ser conocidas a través de un mediador que transmite el valor social del sistema.

Cassany (1995) también sugiere la interacción como motor de aprendizaje donde el aprendizaje adquiere un determinado uso del lenguaje al relacionarse con usuarios expertos que lo utilizan en contextos significativos y de comunicación, hasta el momento en que éste empiece a utilizarlo de manera autónoma en contextos parecidos.

3.2.2 Oralidad y escritura: relación, interacción y diferenciación

A efectos teóricos, la oralidad y la escritura pueden definirse de manera individual e incluso aparentar diferenciarse. Sin embargo, en la realidad, la línea divisoria entre una y otra forma representativa del lenguaje no es tan clara. Cassany (1995) plantea que el aprendizaje de lo escrito es en parte una ampliación o una continuación del proceso de adquisición de lo oral,

que se convierte en un instrumento mediador para alcanzar este nuevo uso ampliando así las posibilidades comunicativas. Por su parte, Scinto (1986) defiende que la mediación de la oralidad es imprescindible para adquirir el código escrito, pero que cuando la escritura alcanza un estadio consolidado de funcionamiento, consigue autonomía parcial de aquella.

Camps (1998), sostiene la importancia del diálogo en el proceso de interacción entre lo oral y lo escrito ya que, cuando un alumno habla de lo que está escribiendo, verbaliza su pensamiento interno y permite que otras personas, compañeros y docentes, le ayuden a conformarlo, que le hagan preguntas que le animen a ampliarlo o que le muestren formas alternativas de pensamiento que no conocía. Lo anterior conlleva a una profundización del texto, así como también la necesidad de aprender a reestructurar las ideas propias sobre el texto a partir del punto de vista del otro (Cassany, 1995).

Para Bakhtin (1981), el aprendizaje de la lengua implica la apropiación de discursos, es decir, el proceso de convertir las palabras ajenas en propias. El citado autor plantea que el lenguaje siempre pertenece, aunque sea parcialmente, a otro:

Se convierte en la propia palabra únicamente cuando el hablante lo llena con sus propias palabras e intenciones, sus propios acentos, cuando se apropia de la palabra y lo adapta a sus propias intenciones semánticas y expresivas. Previo a este momento, la palabra no existe en un lenguaje impersonal y neutro, porque existe en la boca de otras personas, en el contexto de otras personas, al servicio de los propósitos de otras personas; es de aquí que uno deba expropiar la palabra y hacerla suya.

En relación al discurso, en las últimas décadas el estudio de la adquisición del lenguaje tardío, es decir, aquel que se da durante los años escolares, ha suscitado mayor interés por parte de investigadores y académicos que estudian la adquisición de la lengua castellana (Barriga, 2002; Hess y Biggam, 2004). Dichos estudios muestran que es un proceso laborioso que no se completa hasta muy entrada la adolescencia o incluso más allá de la misma. Si bien es cierto que las principales estructuras lingüísticas están bien cimentadas hacia los cinco o seis años, el desarrollo de la multifuncionalidad de esas mismas estructuras y formas en diversos tipos de discursos y contextos comunicativos, ya sea a nivel oral o escrito, se extiende más allá de la infancia.

A través del discurso podemos ver cómo las formas lingüísticas se ponen en funcionamiento para construir nuevas maneras de comunicación y de representación del mundo real o imaginario. La organización de un discurso, ya sea oral o escrito, requiere del dominio de una serie de habilidades lingüísticas. Por una parte, es necesario que el individuo sea capaz de organizar sus ideas de manera jerárquica y coherente (coherencia); por otra, deberá aprender a emplear los elementos lingüísticos necesarios para establecer las relaciones entre las oraciones (cohesión). Por último,

deberá poseer las habilidades lingüísticas que le permitan utilizar los principios pragmáticos que regulan el manejo de la información para producir un discurso pertinente para la situación comunicativa en la que se encuentra (Hickmann, 2004)

En esta búsqueda de intersecciones entre lo oral y lo escrito, encontramos que la adquisición de lo escrito reorganiza la competencia lingüística previa del individuo y promueve el desarrollo intelectual. De acuerdo con Cassany (1995):

Aprender a escribir transforma la mente del sujeto; el uso escrito tiene algunas propiedades que facilitan el desarrollo de nuevas capacidades intelectuales, tales como el análisis, el razonamiento lógico, la distinción entre datos e interpretación o la adquisición del metalenguaje.

Cassany (1995) señala que al producir un texto el sujeto necesita resolver tareas de descontextualización, interacción diferida, cosificación y bidireccionalidad que superan con creces el ámbito estrictamente lingüístico, para penetrar en lo cognitivo.

En el caso de la alfabetización emergente existen investigaciones que soportan la evidencia de que las destrezas de lenguaje oral y las habilidades prelectoras se encuentran interconectadas desde edades tempranas. Un estudio realizado por Carmiol et al., (2013) sobre alfabetización emergente encontró que un alto nivel de conocimiento sobre el manejo de los textos se correlaciona con un mayor nivel de comprensión de lectura oral y con habilidades más sofisticadas para el recuento de historias, particularmente con la cantidad de escenas recordadas y mencionadas, así como con la cantidad de detalles utilizados para volver a relatar la historia a un interlocutor ingenuo.

A modo de conclusión, se puede decir que si bien, como sistemas de representación, la lengua escrita y la lengua oral son entidades distintas, ambas se observan, conversan y dialogan mutuamente, retomándose la una a la otra de manera continua, en busca de nuevas formas de representar y construir la realidad.

3.3 Apropriación de la lengua escrita: conceptualizaciones, procesos y facilitadores

El paso de un estado de conocimiento a otro ha sido y seguirá siendo tema de estudio de numerosos profesionales en los campos de la educación, la psicología, la filosofía e incluso la ciencia. En el caso de la psicología genética el objetivo del investigador no es solo el de identificar una secuencia evolutiva, sino también el de intentar incesantemente encontrar los lazos que existen entre los distintos niveles o etapas identificadas.

Se sabe que el desarrollo cognitivo es un proceso interactivo en el cual, a partir de una determinada experiencia significativa se da una transformación, tanto del objeto de conocimiento (a veces

física, pero sobre todo conceptual), como del sujeto cognoscente, el cual modifica sus esquemas cognitivos y amplía el dominio de aplicación de los mismos.

El proceso de conocimiento es a su vez constructivo en el sentido en que existen re-organizaciones parciales que a veces obligan a re-estructuraciones totales.

Uno de los grandes descubrimientos piagetianos fue el poner de manifiesto que el crecimiento intelectual no consiste en una adición de conocimientos sino en grandes períodos de re-estructuración y, en muchos casos, re-estructuración de las mismas informaciones anteriores, que cambian de naturaleza al entrar en un nuevo sistema de relaciones” (Ferreiro, 1985).

Es a través de múltiples conflictos, de compensaciones y de intentos por resolver conflictos como se logra esta re-organización.

Los descubrimientos en el campo del constructivismo y la psicología genética han dado lugar a interpretaciones y aplicaciones de la más diversa índole, encontrando todo tipo de propuestas en el campo de la educación. Encontramos aquellas que, a través de la observación detallada y del cuestionamiento en torno a determinadas conductas infantiles, intentan dar respuesta a los cambios en el desarrollo y establecer relaciones entre ellos. Sin embargo, también existen un gran número de programas en los que se enseña directamente a los niños y niñas las respuestas que sirven de indicadores de la existencia de una noción determinada, confundiendo así el resultado de la operación con la operación misma. Al respecto, “Piaget gustaba repetir: ‘todo aquello que se enseña al niño, se impide que lo invente’” (Ferreiro, 1999b).

3.3.1 Las conceptualizaciones de los niños en torno al sistema de escritura

Merece la pena adentrarse en la manera en que los infantes pasan de un estado menor de conocimiento a un estado mayor en la construcción de la representación escrita del lenguaje. Descubrir que al cambiar la posición relativa de cada una de las letras se están construyendo totalidades diferentes es un gran logro cognitivo a los cuatro y cinco años de edad (Ferreiro, 1997).

Hildreth (1936, citada por Ferreiro 1997), focalizó su análisis del proceso de adquisición de la lengua escrita en aspectos figurativos de las producciones como el control motriz, la utilización del instrumento de escritura, la velocidad, la constricción en el espacio o el dibujo correcto de las letras, entre otros.

Si bien estos aspectos forman parte del proceso de aprender a leer y escribir, pueden llegar a convertirse en un problema al sugerir que los sujetos deben demostrar cierta madurez en dichas habilidades para poder acceder a ciertos aprendizajes. Lo anterior, en términos prácticos, ha

abierto mercado a escritores, publicistas, psicólogos y psicopedagogos, alejando la lengua escrita de sus contextos naturales de aprendizaje. A nivel teórico, la citada suposición consiste en una visión simplista que evalúa hábitos y/o destrezas sin preguntarse lo que el niño conoce realmente sobre la lengua escrita antes de ser formalmente alfabetizado.

En una perspectiva constructivista, los pre-requisitos no son habilidades o destrezas que el niño debe manifestar poseer antes de que se le autorice a participar de la enseñanza formal (para que participe “con provecho”, no sea que desaproveche algo tan valioso...) sino aquellas nociones, representaciones, conceptos, operaciones, relaciones, etc., que aparecen teóricamente fundados y empíricamente validados como las condiciones iniciales sobre las cuales –y dadas ciertas condiciones que se caracterizan teóricamente como procesos de desequilibración- se construyen las nuevas concepciones (Ferreiro, 1997)

El progreso en la alfabetización es un pasaje de un estadio hacia otro en el que los conflictos están continuamente presentes, así como una serie de avances y retrocesos en el camino cuya significación precisa es necesario comprender. “De la misma manera que cualquier otro crecimiento en dominios cognitivos, ésta es una aventura intelectual llena de incertidumbres y descubrimientos, con muchos momentos cruciales angustiosos y otros donde se experimenta la alegría de poder y comprender” (Ferreiro, 1997).

3.3.2 Psicogénesis de la lengua escrita: Alfabetización inicial

De acuerdo con los fundamentos del desarrollo psicogenético, la escritura mantiene relaciones muy estrechas con el dibujo y con el lenguaje, pero no es ni la transcripción del lenguaje, ni un derivado del dibujo. Constituye un tipo específico de objeto sustituto donde parecen intervenir muchos más factores aparte de una simple relación entre significante escrito y significante sonoro (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Los niños poseen conceptualizaciones sobre la naturaleza de la escritura mucho antes de la intervención de una enseñanza sistemática. Dichas conceptualizaciones no son arbitrarias, sino que poseen una lógica interna que las hace explicables y comprensibles desde un punto de vista psicogenético. Desde la psicogénesis de la lengua escrita se explica tres etapas generales relacionadas con la capacidad para descifrar y dar sentido a lo leído y/o escrito:

- 1. Divorcio entre descifrado y sentido**
- 2. Conflicto entre descifrado y sentido**
- 3. Coordinación entre descifrado y sentido**

El progreso de un estadio a otro está siempre unido a la necesidad de superar una situación conflictiva. Los resultados contradictorios a los que lleva el descifrado por un lado, las

anticipaciones significativas y los juicios de gramaticalidad del sujeto constituyen perturbaciones que solamente se pueden superar tratando de coordinarlas entre sí.

Las investigaciones sobre la psicogénesis de la lengua escrita han mostrado que los niños, aunque sean hablantes competentes de la lengua que están intentando leer y escribir, tienen que conceptualizar uno a uno todos aquellos elementos del lenguaje que componen la escritura para poder entenderla (Zamudio, 2004). Desde este planteamiento evolutivo se describen una serie ordenada de modos de organización que permiten ubicar las diferencias individuales en el proceso de aprendizaje dentro de un marco general. Al respecto, Ferreiro (1997) apunta:

Lo más importante no es discutir sobre las etiquetas ni discutir sobre si las etapas son tres, cuatro o seis; lo más importante, creo, es entender ese desarrollo como un proceso y no como un serie de etapas que se seguirían unas a otras casi automáticamente

Vale la pena resaltar que, mientras que los aprendices están haciendo grandes esfuerzos para comprender el sistema de escritura y sus elementos, también están intentando comprender los usos sociales de la lengua escrita. “En otras palabras, los niños tienen que volverse parte de una cultura escrita que implica mucho más que saber decodificar palabras y oraciones” (Ferreiro, 1997).

3.3.3 Períodos de construcción del sistema de escritura en el niño

Como se ha mencionado anteriormente, la investigación en el área de la psicología genética ha hecho grandes aportaciones para la comprensión del desarrollo de la lengua escrita en el infante. Con objeto de comprender la evolución de los sistemas de ideas que los niños y niñas construyen sobre la naturaleza de la escritura, Ferreiro y Teberosky (1979) analizaron en su trabajo las producciones espontáneas de niños y niñas. Las autoras centraron su atención en el proceso de construcción de estas producciones a través de la interpretación de las intenciones, comentarios y modificaciones realizadas por los niños y niñas durante la escritura espontánea, más que en la lectura y escritura como tales.

De acuerdo con los resultados de sus investigaciones, Ferreriro y Teberosky (1979) concluyeron que el desarrollo de la alfabetización es un proceso psicogenético en el que los niños, a través de la experimentación con la lengua escrita, pasan de una etapa a otra mediante la asimilación y acomodación de esquemas. De este modo “todos los niños reconstruyen el principio de la correspondencia fonográfica, pero a través de diferentes períodos psicogenéticamente ordenados” (D’Angelo y Oliva, 2003). Desde este punto de vista, las escrituras infantiles siguen una línea de evolución regular en la cual pueden distinguirse tres amplios períodos (Ferreiro y Teberosky, 1979):

1. Primer Nivel: Distinción dibujo-escritura

Los niños y niñas son productores de textos desde temprana edad. De acuerdo con Ferreiro y Teberosky, (1979):

En un niño de clase media, habituado desde pequeño a hacer uso de los lápices y papeles que encuentra en su casa, pueden registrarse intentos claros de escribir – diferenciados de los intentos de dibujar- desde la época de los primeros monigotes o aún antes (2 años y medio o 3 años).

Durante este período surge el reconocimiento de las características básicas de cualquier sistema de escritura (formas arbitrarias y ordenadas de modo lineal), de modo que, entre los primeros intentos de escritura por parte de los niños y niñas podemos encontrar trazos típicos, dentro de los cuales distinguimos claramente los ondulados continuos, del tipo de una serie de emes en cursiva, o bien, series de pequeños redondeles o líneas verticales.

Para los niños y niñas que se acercan a la lengua escrita, escribir es reproducir los rasgos típicos del tipo de escritura que el niño identifica como la forma básica de escritura. En este sentido, Ferreiro y Teberosky (1979) apuntan:

En este punto la intención subjetiva del escritor cuenta más que las diferencias objetivas en el resultado: todas las escrituras se parecen mucho entre si, lo cual no obsta para que el niño las considere como diferentes, puesto que la intención que presidió a su realización era diferente.

En cuanto al uso convencional de las letras, los niños y niñas suelen aceptar las formas sociales de las letras y adoptarlas rápidamente. Más adelante, al ver que las letras se organizan para formar nombres, comienzan a construir hipótesis sobre el porqué se unen de una manera y no de otra. A partir de este momento, sus conflictos girarán en torno a dos ejes: el cuantitativo (principio de cantidad mínima) y el cualitativo (principio de variaciones cualitativas internas). A pesar de los intentos realizados, en este período los niños y las niñas aún no consiguen descubrir los criterios adecuados para representar diferencias de significado.

2. Segundo nivel: Construcción de formas o criterios de diferenciación

En este período los niños y niñas empiezan a buscar en cadenas escritas diferencias objetivas que justifiquen interpretaciones diferentes. De este modo, exploran las diferencias gráficas que sustenten intenciones variadas y también se preguntan cómo hacer para crear diferenciaciones gráficas que posibiliten distintos significados. En el eje cualitativo pueden variar más las formas, tamaño y posición de los elementos, mientras que en el eje cuantitativo juegan con la variación en el número de formas.

La hipótesis central de este nivel es que para poder leer cosas diferentes debe haber una diferencia objetiva en las escrituras. “Descubrir que dos órdenes diferentes de los mismos elementos pueden dar lugar a dos totalidades diferentes es un descubrimiento que tendrá enormes consecuencias para el desarrollo cognitivo en los más variados dominios en que se ejerza la actividad de pensar” (Ferreiro y Teberosky, 1979).

En esta etapa la correspondencia entre la escritura y el nombre es aún global y no analizable y, como regla general, existe una preferencia marcada hacia la escritura en mayúsculas de imprenta sobre la cursiva.

3. Tercer nivel: Fonetización de la representación escrita

En este nivel, los niños y niñas de habla hispana establecen relaciones entre la escritura y los sonidos del habla. Durante este período, pasan por la construcción de tres hipótesis bien diferenciadas las cuales se van modificando gracias a la gran cantidad de información que reciben del ambiente:

a) Hipótesis silábica:

Durante esta etapa, algunos niños y niñas ya utilizan letras convencionales, las cuales pueden ser vocales o consonantes. En muchos casos utilizan las letras de su propio nombre. En el eje cuantitativo, comienzan a dar solución al problema de la longitud de las palabras, al descubrir que la cantidad de letras con las que se escribe una palabra puede corresponder a la cantidad de partes que se reconocen en la emisión oral, siendo éstas en un inicio las sílabas. Por otro lado, en el aspecto cualitativo comienzan a establecer relación entre las letras y los sonidos de las palabras. “Esta hipótesis silábica es de la mayor importancia por dos razones: permite tener un criterio general para regular las variaciones en la cantidad de letras que deben escribirse, y centra la atención del niño sobre las variaciones sonoras entre las palabras” (Ferreiro, 1986).

b) Hipótesis silábico-alfabética:

Algunas letras todavía ocupan el lugar de sílabas, mientras que otras ocupan el lugar de unidades sonoras menores (fonemas). Como su nombre lo indica, es un período de transición entre el nivel silábico y el alfabético.

c) Hipótesis alfabética:

Durante este período el niño o niña corrobora que la sílaba no es la unidad más pequeña y que ésta se puede segmentar en elementos menores (fonemas) acercándose cada vez más al sistema convencional en el cual las grafías se corresponden con los fonemas de manera relativamente estable. Al llegar a este nivel el niño ha franqueado la barrera del código, lo cual no quiere decir que aquí termine el proceso de apropiación de la lengua escrita, simplemente que a partir de aquí las nuevas adquisiciones se hacen sobre la

base de la correspondencia grafo-fónica. A partir de este momento, el niño o niña se enfrentará a nuevos conflictos. Por el lado cuantitativo descubrirá que hay sílabas que se escriben con una, dos, tres o más letras, mientras que por el lado cualitativo comenzará a afrontar las dificultades propias a la ortografía, pero no tendrá problemas de escritura en sentido estricto.

En 2002, Hachén realizó una revisión crítica de los postulados psicogenéticos para la construcción de la lectoescritura de Emilia Ferreiro desde una perspectiva lingüístico-cognitiva, con la pretensión de dar cuenta de las conceptualizaciones en torno a la estructura interna de la sílaba que se pone en juego en el pasaje de un nivel silábico a uno alfabético de escritura.

Si bien el rol de la sílaba, en tanto unidad lingüística eje, está ampliamente reconocido en el pasaje de un nivel pre-silábico a uno silábico de escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979) el autor plantea que el proceso de fonetización en la escritura y la lectura está mediatizado por las representaciones mentales del individuo en torno a las realizaciones posibles de las sílabas de su lengua y que, de no proporcionar un adecuado andamiaje (Bruner, 1980) que permita el desarrollo de una profunda reflexión metalingüística, se corre el riesgo de producir un enquistamiento del proceso de construcción que se reflejaría en la supremacía, casi exclusiva, de sílabas del tipo CV, impidiendo el logro de un auténtico nivel alfabético (Hachén, 2002).

El mencionado autor detalla determinados niveles, ni evolutivos ni excluyentes, del pasaje de un nivel silábico a uno alfabético:

Figura 3.1 Niveles de Conceptualización del Sistema de Escritura.



Nota: Adaptado de Hachén, R. (2002). Conocimiento lingüístico y reflexión metalingüística. El rol de las conceptualizaciones en torno a la estructura de la sílaba en el proceso de alfabetización. *Lectura y Vida*, 23(2).

Hachén (2002) añade a las hipótesis de cantidad y variedad propias de la transición de un nivel silábico a uno alfabético, la hipótesis de posición, según la cual, la sílaba debe estar compuesta por dos segmentos dispuestos en el orden de consonante-vocal (CV) generando una sílaba directa y abierta.

Con base en lo anterior, se afirma que el docente que no puede seguir a su alumno entendiendo su desarrollo cognitivo, lejos estará de poder guiarlo ni de diagnosticar sus aciertos y dificultades.

3.3.4 Elementos de análisis en las producciones escritas

Dentro del proceso de apropiación de la lengua escrita, existen elementos del mismo que, por el papel determinante que desempeñan a efectos de convertirse en un lector y escritor autónomo, merecen una mirada más profunda:

a) La evolución de la representación y lectura del nombre propio

La escritura de los nombres propios funciona, en muchos casos, como la primera forma estable dotada de significación. A su vez, pareciera que el nombre propio ha jugado también un papel muy importante en el desarrollo de las escrituras a través de la historia. La escritura del propio nombre evoluciona pasando por determinados estadios o niveles descritos por Ferreiro y Teberosky (1997): (Véase Tabla 3.1)

Tabla 3.1

Niveles de representación del nombre propio

Nivel	Características
1	La escritura del nombre propio es imposible o bien se realiza según las características de las otras escrituras, con un número indefinido o variable de grafismos de un intento a otro
2	El niño descubre la posibilidad de una correspondencia término a término entre cada letra y una parte de su nombre completo
3	Caracterizado por la utilización sistemática de la hipótesis silábica aplicada al nombre propio
4	Mezcla de lecturas derivadas de la hipótesis silábica y de un comienzo alfabético
5	En este nivel la escritura y la lectura operan sobre principios alfabéticos. Los nuevos problemas son de índole ortográfica

Nota: Tomado de Ferreiro, E y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Edo. de México: Siglo XXI Editores.

b) Proceso de diferenciación entre números y letras:

La diferenciación entre números y letras pasa por tres fases: (Véase Tabla 3.2)

Tabla 3.2

Proceso de diferenciación entre números y letras

Fase	Características
1	Letras y números se confunden entre sí
2	Las letras son para leer y los números para contar; no pueden mezclarse.
3	Período de conflicto ya que tanto los números como las letras se pueden leer

Nota: Tomado de Ferreiro, E y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Edo. de México: Siglo XXI Editores.

c) Proceso de reconocimiento e identificación de las letras: (Véase Tabla 3.3)**Tabla 3.3**

Proceso de reconocimiento e identificación de las letras

Fase	Características
1	Reconocimiento de, a lo sumo, una o dos letras, particularmente la inicial del nombre propio. Aún no suelen nombrar ninguna de las letras
2	Conocen algunos nombres de letras, pero los aplican sin consistencia
3	Reconocen y nombran de manera estable las vocales (por lo menos tres) e identifican algunas consonantes por pertenencia a algún nombre y dándole un valor silábico en función del nombre al que pertenecen
4	Nombran correctamente todas las vocales y algunas consonantes. Alrededor de 10 consonantes diferentes
5	Conocen prácticamente todas las letras del abecedario por su nombre, y eventualmente, son capaces de dar el nombre y valor sonoro, o los distintos valores sonoros que puede admitir una misma letra.

Nota: Tomado de Ferreiro, E y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Edo. de México: Siglo XXI Editores.

d) Diferenciación entre letras y signos de puntuación: (Véase Tabla 3.4)

Tabla 3.4

Proceso de diferenciación entre las letras y los signos de puntuación.

Fase	Características
1	Los niños y niñas no detectan diferencia. Dicen que son letras, como las otras.
2	Comienzo de diferenciación limitado al punto, dos puntos, guión y puntos suspensivos
3	Diferenciación inicial que consiste en distinguir dos clases de signos de puntuación: los que tienen parecido gráfico con letras y/o números y que continúan asimilándose a ellos, y los otros, que no son ni letras ni números, pero que el niño no sabe qué pueden ser.
4	Diferencia neta entre letras y signos de puntuación. A veces asimilan el punto y coma (;) a la grafía “i”.
5	No solamente hay diferenciación, sino también intento de utilizar una denominación diferencial y distinguir la función de los signos de puntuación. Suelen hablar de signos o marcas.

Nota: Tomado de Ferreiro, E y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Edo. de México: Siglo XXI Editores.

e) La separación entre palabras:

Parece muy simple entender que los espacios separan las palabras que emitimos, sin embargo, no lo es. Para nosotros, adultos ya alfabetizados, resulta obvio que al escribir transcribimos lo que decimos y no se nos ocurre pensar que podría ser de otra manera. En el año 1985, De Saussure evitó considerar la palabra como unidad concreta de la lengua, por tratarse de un elemento complejo y equívoco. Ferreiro y Teberosky (1979), en relación a la separación de las palabras señalan:

Los espacios en blanco entre las palabras no corresponden, pues, a pausas reales de elocución, sino que separan entre si elementos de un carácter sumamente abstracto, resistentes a una definición lingüística precisa, y que la escritura misma definirá a su manera: las palabras

En el caso de los niños y niñas que se están apropiando del sistema de escritura, ellos no esperan encontrar transcritas todas las palabras del mensaje oral, aspecto que es sumamente importante, porque nos indica de inmediato una concepción de la escritura diferente a la nuestra: el texto sirve para provocar o sugerir una emisión oral, pero no la determina totalmente. De alguna manera, entonces, incluso las respuestas en apariencia más disparatadas responden a una lógica interna, a una opción coherente que ha sido

rigurosamente desarrollada.

De acuerdo con Zamudio (2004), la adquisición de la representación alfabética no implica el dominio de la segmentación gráfica de las palabras. Se trata de dos aspectos bien diferentes del sistema, que remiten a análisis distintos del lenguaje y que, en consecuencia, son tratados también como diferentes por los niños. De acuerdo con lo aquí expuesto, para los niños y las niñas enfrentar el conflicto de la segmentación gráfica de las palabras es un complejo trabajo cuyo aprendizaje va más allá de lo que la escuela o los adultos pretenden enseñarles. Según Zamudio (2004):

Desde esta perspectiva, el aprendizaje del uso convencional de los espacios en blanco para separar las palabras no es una operación mecánica ni un acto repetitivo cuyo aprendizaje pueda ser determinado desde afuera o dependa exclusivamente de la información proporcionada por los adultos alfabetizados. Por el contrario, es el producto de una acción reflexiva que involucra la comprensión e integración de los criterios que constituyen dichas unidades, tanto de aquellos que definen las palabras como parte de una totalidad mayor (el enunciado), como los que las definen como totalidades compuestas por elementos de diversa naturaleza (letras, sonidos y elementos de significación

De acuerdo con Ferreiro y Teberosky (1979), las palabras de la oración que el niño representa presentan una progresión genética: (Véase Tabla 3.5)

Tabla 3.5

Progresión genética de las palabras representadas en la oración

Fase	Características
1	Solamente los sustantivos están representados
2	Los sustantivos y el verbo están representados
3	Los artículos también están representados

Nota: Tomado de Ferreiro, E y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Edo. de México: Siglo XXI Editores.

Por lo general, existe una tendencia por parte de los niños y las niñas a hiposegmentar los enunciados, es decir, omitir los espacios en blanco que separan las palabras. La tendencia a hiposegmentar parece dominar sobre la tendencia a la hipersegmentación (uso de espacios en blanco donde no corresponden) sin importar la lengua, la tradición escolar y el tipo de letra utilizado (Ferreiro, et al., 1996).

Los niños pueden hiposegmentar por diversas razones y de diversas formas. El predominio de lo gráfico lleva a los niños y niñas a representar secuencias en las que los artículos, los

pronombres los clíticos, las preposiciones y demás partículas quedan unidas a las formas léxicas o bien quedan unidas entre sí (Zamudio, 2004). La autora citada aborda el caso particular del artículo de la siguiente manera:

En el caso del artículo, el conflicto en la segmentación del mismo parece ser un doble problema: meta-lingüístico, por un lado (si los artículos no son considerados como “palabras”, no hay razones para escribirlos), y de orden gráfico por otro lado (con solamente dos letras “no se puede leer”)

Otro caso del predominio de lo gráfico en la separación de las palabras lo ofrece la escritura de “configuraciones gráficas autónomas” (Díaz, 1992, citado por Zamudio 2004) o “secuencias gráficas autónomas”, como las llaman Ferreiro, et al., (1996). Se trata de secuencias de letras que son gráficamente iguales a aquellas que forman parte de las escrituras convencionales y que los niños y las niñas pueden llegar a representar como elementos separados. Ej. “en tonces” en lugar de “entonces”.

Podría concluirse que las palabras gráficas no transcriben la emisión oral y que es la escritura la que permite analizar el lenguaje y segmentarlo en palabras según Zamudio, 2004:

Así, resulta inútil pedirle al niño que escuche con atención los enunciados para que pueda separar bien las palabras, porque no hay palabras que se puedan separar de ese modo. En los enunciados orales no hay pausas ni claves fonéticas que permitan delimitar a las palabras que aparecen en la escritura

f) El aprendizaje de la ortografía

El interés por la ortografía en el aprendizaje de la lengua escrita se expresa de diversas maneras y constituye, tanto una preocupación educativa como una preocupación social. “Lamentablemente, la preocupación educativa se ha centrado más en identificar y clasificar “errores” (sustituciones de letras, agregados, omisiones, inversiones) que en comprender cómo construyen los individuos este conocimiento o en generar situaciones didácticas para favorecer su uso y comprensión” (Díaz, 2004). El citado autor expresa:

Si la escritura fuera una transcripción de la lengua oral, la ortografía no tendría razón de ser y su explicación se podría traducir a una serie de reglas para poner en correspondencia elementos sonoros con elementos gráficos; no tendríamos que preocuparnos por enseñar normatividad alguna al respecto, bastaría con entrenar a los niños en una buena escucha y en la identificación de los elementos a graficarse para que todos lo hicieran bien.

Pero la escritura, más que ser un código, es un complejo sistema que dispone de múltiples recursos sin equivalente en la lengua oral que permiten representar diferencias de significado: (Véase Tabla 3.6)

Tabla 3.6

Recursos ortográficos que permiten representar diferencias de significado

Tipo de Recurso	Ejemplo
La alternancia de grafemas	“caza” – “casa”
La alternancia de mayúsculas y minúsculas	“Rosa” – “rosa”
El uso de diacríticos	“ánimo” - “animo” - “animó”
El uso de espacios en blanco	“Entrever desaires” “Entre verdes aires”
El uso de signos de puntuación	Quien canta, su mal espanta Quien canta su mal, espanta ¿Quién canta? Su mal espanta

Nota: Tomado de Díaz, C. (2004). El aprendizaje de la ortografía: un viejo problema, una nueva perspectiva. En A. Pellicer y S. Vernon (Eds.) *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula* (97-123). México D.F.: SM Ediciones

A lo anterior, se puede añadir que un mismo elemento puede cumplir funciones diferentes: (Véase Tabla 3.7)

Tabla 3.7

Elementos ortográficos y sus funcionalidades

Elemento ortográfico	Funcionalidad
Guión	Unir gentilicios o palabras compuestas Separar sílabas al final del renglón indicar cambios de turno en la escritura de diálogos
Acentos	Marcar diferencias de significado Marcar sílaba tónica Diferenciar funciones gramaticales

Nota: Tomado de Díaz, C. (2004). El aprendizaje de la ortografía: un viejo problema, una nueva perspectiva. En A. Pellicer y S. Vernon (Eds.) *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula* (97-123). México D.F.: SM Ediciones

Hay trabajos que se han ocupado de conocer las conceptualizaciones infantiles sobre el problema de la ortografía (Díaz, 2004; Vaca, 1983). “Entre las conclusiones más interesantes está el reconocimiento de que los niños, lejos de limitarse a aceptar o rechazar las normas, tienen sus propias ideas sobre la ortografía y a partir de ellas toman decisiones sobre lo que escriben” (Díaz, 2004), de modo tal que es posible ver respuestas infantiles que muestran el importante esfuerzo intelectual que hacen los niños y las niñas para encontrar razones que justifiquen el empleo de determinados recursos gráficos.

Un hecho irrefutable es que mientras más oportunidades tengan los niños de explorar con materiales gráficos, más posibilidades tendrán de apropiarse, poco a poco, de los recursos ortográficos disponibles. La producción de textos por parte de los niños y las niñas debe valorar, el primer plano, el contenido y la organización de las ideas que se quieren representar y, en un último plano, la revisión ortográfica. “Esto evitará que los alumnos dejen de aventurarse en la escritura de textos interesantes, por temor a cometer errores” (Díaz, 2004). Es conveniente que los chicos y las chicas se enfrenten a situaciones de escritura que les permitan tomar conciencia de que la ortografía favorece la comunicación permitiendo que los textos que ellos produzcan puedan ser leídos y comprendidos por otros.

3.3.5 El error como elemento organizador

Desde un punto de vista piagetiano, los “errores de razonamiento infantiles” se cometen a pesar de que los adultos no lo quieran y son reveladores de la organización cognoscitiva del sujeto. Resulta fundamental dar el tiempo suficiente a los niños y niñas para poder pasar de una etapa a la otra, siendo conscientes de que detrás de los llamados “errores” puede encontrarse la manifestación de un progreso cognitivo y no necesariamente un desvío de la génesis natural.

En el caso de la lengua escrita, las desviaciones del modelo adulto (omisiones, sustituciones, inversiones y permutaciones) forman parte del proceso de aprendizaje natural que se ha descrito en el apartado anterior. Es indispensable conocer este proceso para así poder evaluar las desviaciones y dar una orientación adecuada. Al respecto, Ferreiro (1985b) señala que “cuando los ‘errores’ se suceden según una secuencia regular, cuando no se distribuyen al azar, nuestra denominación de ‘errores’ es la medida misma de nuestra ignorancia”.

3.3.6 Cognición, lenguaje, cultura y la construcción del discurso textual

Los textos de una comunidad se generan entre distintos contextos sociales o esferas comunicativas, de las cuales cada una de ellas dispone de su propia tradición discursiva, que contiene convenciones aceptadas por la comunidad de hablantes, más o menos explícitas y conscientes, y que afectan al contenido y a la forma del mismo. “Denominamos género a cada una de estas esferas sociales de comunicación que pueden contener tipos de texto más concretos” (Cassany, 1995).

Aprender a escribir significa aprender a dominar cada uno de los géneros lingüísticos para conseguir los objetivos deseados. La generación de discursos también incluye el manejo de operaciones como la cohesión y la coherencia, que no son exclusivas de los géneros escritos ya que se manifiestan notablemente en lo oral. Al respecto, Cassany (1995) expresa:

Los textos son sistemas complejos de unidades lingüísticas de diferentes niveles (párrafos, oraciones, sintagmas, palabras) y de reglas o criterios de organización de las mismas (introducción-

desarrollo-conclusión, tesis-argumento, causa-consecuencia, coordinación sujeto-verbo). Para analizar y clasificar esta intrincada organización interna, utilizamos las conocidas denominaciones de coherencia, cohesión, corrección y adecuación.

a) Coherencia:

Se trata de uno de los conceptos discursivos más relevantes y tiene carácter fundamentalmente pragmático y semántico. Algunos aspectos que incluye son:

- Fuerza ilocutiva y perlocutiva: Se refiere a la correlación entre el propósito del autor, su contenido semántico y la situación comunicativa
- Construcción del significado a través del uso del lenguaje
- Estructura y progresión de la información que genera el ordenamiento lógico de los datos párrafos y apartados
- Organización de párrafos y apartados

b) Cohesión:

Se refiere al conjunto de relaciones o vínculos de significado que se establecen entre distintos elementos o partes (palabras, oraciones, apartados) del texto y que permiten al lector interpretarlo con eficacia. Dentro de los procedimientos cohesivos utilizados encontramos:

- Mecanismos de repetición: anáforas, catáforas, elipsis, definición de sustantivos, etc;
- Marcadores discursivos: uso de procedimientos de conexión intra-oracional y extra-oracional que guían las inferencias que realiza el lector de acuerdo con diferentes proposiciones morfosintácticas, semánticas y pragmáticas;
- Cadenas nominativas: selección del léxico perteneciente a campos semánticos afines y;
- Sucesión de tiempos verbales: elección y coordinación del tiempo, el modo y el aspecto verbal de acuerdo con el tipo de texto, propósito y contenido.

En la práctica podemos encontrar una dificultad importante para trazar una frontera entre cohesión y coherencia (Cassany, 1995).

c) Adecuación:

Es un concepto pragmático que designa el grado de adaptación del discurso a su situación comunicativa (interlocutor, género, propósito).

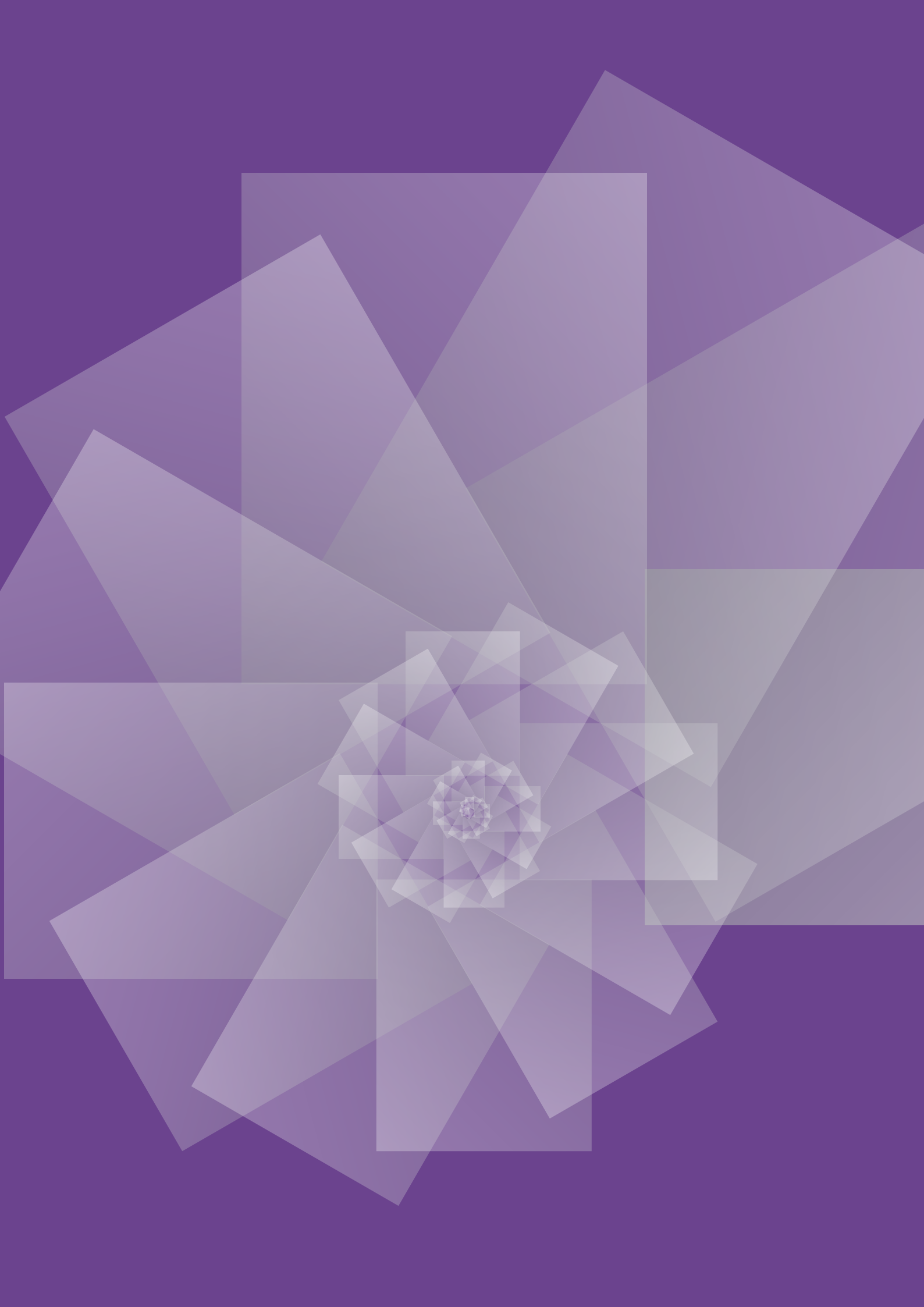
d) Corrección:

Se refiere a la normatividad explícita del uso de la lengua en una comunidad determinada, tomando en cuenta una serie de convenciones lingüísticas establecidas por dicha comunidad y legitimadas por las autoridades lingüísticas.

e) Repertorio:

También denominado variación, se refiere a la calidad de los rasgos estilísticos y expresivos de un escrito: léxico, sintaxis, puntuación y otros signos tipográficos: cursiva, negrita, sangrados, etc.

A todo lo anterior se suman las distintas actividades de pensamiento superior que realiza un autor para componer un escrito, desde que se crea una circunstancia social que exige o motiva la producción un texto hasta que éste se da por concluido.



PARTE III

**Biológicamente, fisiológicamente, no somos tan distintos los unos de los otros;
Históricamente, como narrativas que somos cada uno de nosotros es único.**

El hombre que confundió a su mujer con un sombrero.

Oliver Sacks







A large, stylized number '4' in a light pink color, serving as a background element for the chapter title.

Capítulo 4



Capítulo 4

Plan de Investigación

4.1 Contexto en el que se desarrolla la investigación

“Contexto es un término que deriva del vocablo latino contextus y que se refiere a todo aquello que rodea, ya sea física o simbólicamente, a un acontecimiento. A partir del contexto, por lo tanto, se puede interpretar o entender un hecho”. (DRAE, 2015). La realidad estudiada en investigación social es un producto humano situado dentro de un contexto global, institucional, temporal y poblacional que varía en función del tiempo y de la cultura en que se encuentre inmersa. En el caso particular de este estudio de caso, la investigación de los procesos de apropiación de la lengua escrita en población infantil con pérdida auditiva cobra valor en función del contexto situacional y temporal en el que se encuentra inscrito. El análisis de dicho contexto tiene un papel preponderante en el estudio de casos descrito en el presente capítulo.

4.1.1 Contexto global: Acceso a la cultura escrita en población infantil con pérdida auditiva

El presente estudio se sitúa en el marco de una educación inclusiva que busca comprender los procesos de apropiación de la lengua escrita por parte de una población infantil altamente heterogénea que en muchas ocasiones lo único que tiene en común es la pérdida auditiva entre sus integrantes. Además de dirigir la mirada a los procesos de dicha apropiación, la investigación centra la atención en las competencias que intervienen en la literacidad, así como las formas de acceso a la cultura escrita en los contextos comunicativos de los ámbitos familiar, escolar y de intervención psicopedagógica.

Dentro de este marco global, interesa indagar cómo transita esta población de niños y niñas que tienen pérdida auditiva de grado severo a profundo y que son capaces de acceder al sonido a través de audífonos e implantes cocleares a través de los primeros aprendizajes relacionados con las distintas prácticas de literacidad dentro del contexto de educación formal hasta sexto curso de Primaria según el caso de estudio.

4.1.2 Contexto local: Programa de intervención psicopedagógica

El contexto local de este proyecto se sitúa en el ámbito de un Programa de Intervención Psicopedagógica (véase Anexo I) desarrollado en Madrid, España. En este contexto, el equipo de profesionales está interesado en comprender e interpretar qué tipo de actuaciones propician el desarrollo competencial de esta población en el campo de la literacidad, así como establecer criterios de rigurosidad metodológica y de credibilidad para intervenir al respecto, llegando así a producir un conocimiento que pueda servir para comprender los procesos de intervención en este campo y para ponerlo al servicio de la teoría psicoeducativa.

Es decir, se trata de la construcción de un proyecto de investigación de intervención que pretende transformar las prácticas de intervención educativa en una población y un campo específicos. Según Sancho (1992) este tipo de investigación es la mejor manera de garantizar la vinculación entre investigación y desarrollo profesional educativo. Por supuesto, es imprescindible planificar acciones dentro de un marco conceptual y metodológico, instrumentar el seguimiento, la recuperación y el análisis de la información para llegar a la producción del conocimiento derivado del proceso de transformar una práctica educativa dentro de una situación institucional determinada.

4.1.3 Contexto institucional: rasgos de los centros en los que se desarrolla la investigación

La mayor parte del estudio de campo de la investigación se lleva a cabo en el ámbito de las instalaciones donde se desarrolla el Programa de Intervención Psicoeducativa señalado en el punto anterior.

Otra parte del estudio de campo se desarrolla en los centros de atención sanitaria, audiológica y educativa a los que asisten habitualmente, en paralelo con el Programa de Intervención Psicopedagógica, los niños y niñas pertenecientes a la muestra de esta investigación. Con respecto a los centros de salud, las observaciones se realizan principalmente en las salas destinadas a la conexión y programación de los implantes cocleares y, de manera esporádica, en la consulta del médico otorrinolaringólogo. Las cuestiones audiológicas son observadas en centros especializados en la valoración y seguimiento de la audición de los niños y las niñas con y sin prótesis auditivas. Finalmente, el estudio de campo de los centros educativos se hace principalmente a través de la observación directa en las aulas, así como en reuniones y entrevistas con el equipo orientador y docente. Estos centros son regulares o de integración para personas con pérdida auditiva dependiendo del caso estudiado o del momento de la investigación.

4.1.4 Contexto temporal: Período de indagación

Esta investigación aborda el seguimiento longitudinal de casos pretendiendo registrar y comprender, para acompañar, desde la intervención psicoeducativa, distintos procesos de comunicación oral y escrita en niños y niñas con problemas de audición. A pesar de que el desarrollo de la literacidad comienza en la primera infancia (período en el que se sientan las bases para la adquisición de las competencias necesarias de cara a una inserción en la cultura escrita y que, continúa produciéndose -ya sea de manera formal o informal, directa o indirecta-, a lo largo de toda nuestra vida hasta la edad adulta) se seleccionó un período vital de los sujetos de la población, específicamente aquellos años comprendidos entre la primera infancia y la edad en que se asiste a la escuela Primaria, aproximadamente entre los tres y los diez años de edad cronológica según cada uno de los casos estudiados. Este período permite valorar aspectos relacionados con el acceso al sonido, el desarrollo global, de las competencias lingüísticas

orales y el acercamiento a la cultura escrita desde los momentos de apropiación del sistema de escritura hasta niveles de alfabetización que históricamente han sido señalados como hitos para la población con pérdida auditiva.

En relación con el período de indagación y seguimiento de cada caso estudiado, cabe señalar que ha sido variable entre unos y otros dependiendo del momento y edad de inicio de intervención psicopedagógica. Homogeneizar el tiempo de estudio no se considera relevante a efectos de esta investigación, ya que el estudio no pretende comparar resultados entre los sujetos sino registrar y comprender el recorrido de distintos procesos durante el desarrollo competencial investigado.

4.1.5 Contexto poblacional

Interesa la población infantil con pérdida auditiva y su interacción comunicativa con distintos mediadores. La mediación entre la cultura escrita y su aprendizaje por parte de niños y niñas, con o sin pérdida auditiva, es llevada a cabo por agentes sociales que en muchas ocasiones pueden pasar inadvertidos, pero cuyo papel pudo haber sido determinante en el proceso de literacidad. Específicamente se centrará la atención en el discurso, las propuestas y las prácticas de las siguientes instancias:

a) Familiar: Un cuerpo importante de investigación sobre el desarrollo de la literacidad pone de manifiesto las múltiples y variadas maneras en que las actividades en el hogar y las interacciones con los padres apoyan, extienden y crean nuevas formas de desarrollo cognitivo en los niños (Hoover-Dempsey et al., 2010). El presente estudio da suma importancia a las concepciones y actitudes que los familiares y cuidadores tengan con respecto al mundo escrito

b) Escolar: La escuela es reconocida como la instancia oficial que promueve la alfabetización en todos los niveles. Sus concepciones, acciones y propuestas tienen un papel determinante en el aprendizaje de la lengua escrita y las actitudes que los alumnos desarrollen hacia la misma

c) Intervención psicopedagógica: La secuela más incapacitante de la pérdida auditiva es la dificultad de acceso al lenguaje oral y escrito. La intervención psicopedagógica tiene por objeto promover situaciones que favorezcan el desarrollo de las competencias necesarias para promover un acercamiento apropiado a la cultura oral y escrita en las que estamos inmersos

Dado que esta investigación requiere la identificación de puntos de articulación de las operaciones investigativas en un Programa de Intervención Psicoeducativa, se ha considerado pertinente que la investigadora realice de forma sistemática, en paralelo con la ejecución de sus funciones como

integrante del equipo profesional que desarrolla el programa de intervención referido, el registro de los datos relevantes a efectos de esta investigación. Es decir, con posterioridad a un proceso de formación en investigación del campo educativo, la investigadora ha diseñado este proyecto de investigación definiendo las fronteras entre los dos tipos de roles que asume este estudio.

4.1.6 Contexto curricular: Ámbito curricular en el que se centra la investigación

El proyecto de investigación se desarrolla también en un contexto curricular formal, dado que se incluye la evolución en este ámbito que tienen los niños que forman parte de la muestra de este estudio. Los colegios a los que acuden estos sujetos son, en su mayoría, centros regulares, si bien en algunos casos o momentos determinados asisten a centros de integración para personas con pérdida auditiva que cuentan con recursos específicos para atender a esta población. Todos los casos seguidos en esta investigación tienen acceso a la currícula académica correspondiente a su curso escolar (Primaria o Infantil), teniendo la posibilidad de ser tratados según el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación establecidos para su nivel de enseñanza.

A pesar de no contar con adaptaciones curriculares de contenido o metodología pedagógica, todos los casos cuentan con adaptaciones de acceso físico, específicamente a través del manejo del mobiliario, situación del niño o niña en el aula y uso de sistema de frecuencia modulada. Algunos de los casos estudiados cuentan con apoyo por parte de un maestro en pedagogía terapéutica o maestro en audición y lenguaje que les brinda orientación en cuestiones específicas ya sea de manera grupal o individualizada.

4.2 Enfoque epistemológico y plan metodológico de la investigación

Las raíces epistemológicas y metodológicas del presente estudio se afianzan dentro de un paradigma humanista que pretende comprender e interpretar fenómenos particulares que acontecen en un contexto de tiempo y espacio definido. En este sentido, la investigación pretende arrojar luz en torno a los procesos de apropiación de la lengua escrita, así como a los factores que intervienen, facilitan o dificultan el desarrollo de las competencias en lengua oral y escrita en niños y niñas con pérdida auditiva, tomando en consideración el papel de la mediación en los ámbitos familiar, escolar y de intervención. Por tanto, el objeto de este estudio indica la pertinencia de desarrollar un modelo de investigación empírico-no experimental, de carácter hermenéutico-comprensivo que permita analizar la complejidad del mismo.

4.2.1 El enfoque hermenéutico-comprensivo en el campo psicopedagógico y su relación con los fines de esta investigación

El estudio del desarrollo humano, en cualquiera de sus vertientes, se enfrenta con incertidumbres y peculiaridades con respecto a las vidas y situaciones que, desde el punto de vista de la investigación, requieren ser interpretadas. Desde esta perspectiva y acorde con Higgs et al., (2014), se considera que la selección de un enfoque para el estudio de estos fenómenos no debe ser restringido a opciones objetivas y descontextualizadas ya que “las vidas humanas son subjetivas, contextualizadas y experimentadas”(Higgs et al., 2014).

Por ello, dentro de los enfoques metodológicos que permiten estudiar a profundidad y favorecer la comprensión del ser en la investigación de ciencias humanas, se asume la hermenéutica como planteamiento que guíe esta investigación. De acuerdo con Packer (1985), la hermenéutica es aplicable al estudio de toda acción humana, siendo la acción tratada como si tuviera una estructura textual. El investigador estudia lo que las personas hacen en sus actividades prácticas y cotidianas. El objetivo de involucrarse en este tipo de acercamiento proviene de la necesidad de comprender mejor el contexto que da significado y permite comprender mejor al objeto de estudio. En palabras de Packer (1985) “la diferencia entre una explicación racionalista o empírica y una interpretación hermenéutica es similar a la diferencia entre el mapa de una ciudad y el relato de esa misma ciudad por alguien que la habita y camina sus calles”. En este caso en específico, interesa rescatar la experiencia directa de los individuos con pérdida auditiva que se acercan por primera vez a la cultura escrita, así como los relatos de los sujetos que los acompañan en dicho proceso de apropiación.

A su vez, Polkinghorne (1983), describe la hermenéutica como la interpretación de textos o significados transcritos. Por ello, Rudestam (2007) considera que en un enfoque hermenéutico el lenguaje se convierte en el punto de partida para el entendimiento, razón por la cual el investigador precisa volver de manera repetida a las fuentes de información, estableciendo un diálogo con ellas de modo que pueda acercarse a su significado desde distintos puntos de vista, incluido el propio.

El estudio del acceso a la cultura escrita desde un enfoque psicogenético exige dirigir la mirada a la naturaleza de los procesos que subyacen el aprendizaje de la lectura y la escritura, así como a la complejidad del contexto en el que se desarrollan. Dicha mirada profunda busca develar aspectos que intervienen en dichos procesos, más allá de la comprobación de hipótesis previamente establecidas.

Desde esta perspectiva, la modalidad de investigación elegida permite dotar de significado a la acción humana y aportar nuevos interrogantes y focos de atención sobre el desarrollo de competencias en alumnos y alumnas que, desde su propia diversidad, son capaces de escuchar y hacerse escuchar; convertirse en lectores y escritores creativos y autónomos.

4.2.2 Modalidad de investigación y su relación con el problema identificado: el estudio de caso

El término estudio de caso usualmente se refiere a estudios que se enfocan en un individuo, organización, evento, programa o proceso, a lo que también Stake (2000) llama un “sistema único y específico confinado”. Los estudios de caso se encuentran con frecuencia en disciplinas orientadas hacia la práctica como la educación, el trabajo social, la administración pública, entre otros (Yin, 2003).

Los estudios de caso se pueden abordar tanto desde una perspectiva cualitativa como cuantitativa, aunque usualmente se encuentran asociados a diseños de corte cualitativo en los que se hace un esfuerzo intensivo por comprender una unidad de estudio dentro de un contexto complejo. Las preguntas de investigación pueden variar, sin embargo, el objetivo es siempre una mayor comprensión del caso. Conviene mencionar que un estudio de caso de calidad suele incluir una gran cantidad de métodos de recolección de datos como entrevistas, observaciones participativas y análisis de documentación, entre otras (Rudestam y Newton, 2007). Los estudios cuantitativos de un solo sujeto son menos frecuentes, sin embargo, pueden ser utilizados para valorar cambios en un fenómeno a través del tiempo por medio del uso de medidas repetitivas, así como para evaluar el impacto de un tratamiento particular.

Retomando los objetivos de la investigación (expuestos en el Capítulo I del presente trabajo) relacionados con el acercamiento a los procesos de apropiación de la cultura escrita por parte de la población infantil con pérdida auditiva, se plantea un estudio de caso (EC) que permita el conocimiento de la particularidad y de la complejidad de casos singulares, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. El investigador cualitativo destaca las diferencias sutiles, la secuencia de los acontecimientos en su contexto, la globalidad de las situaciones personales (Stake, 2010). En este panorama, el estudio de unos incidentes, hechos específicos y la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores, permite al investigador captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado (Walker, 1983) e intentar dar respuesta a los interrogantes planteados.

El presente estudio de casos consta de un componente cualitativo y uno cuantitativo. El primero pretende profundizar en la naturaleza de los procesos de apropiación y acercamiento a la cultura escrita por parte de los sujetos seleccionados, mientras que el estudio cuantitativo tiene por finalidad valorar los cambios a través del tiempo, así como el impacto de la intervención psicopedagógica y la mediación en los contextos familiar y escolar dentro de las posibilidades y limitaciones de la propia investigación.

Este estudio longitudinal de casos pretende comprender las situaciones y retos a los que se enfrentan los niños y niñas de la muestra que se encuentran cursando educación infantil y los primeros años de escolarización Primaria y que enfrentan procesos de apropiación de lengua

escrita, tomando en cuenta los distintos ambientes alfabetizadores en los que están inmersos. A partir de la problemática anterior se identifican “temas” o interrogantes. Dichos temas no son simples ni claros, sino que tienen una intrincada relación con contextos políticos, sociales, históricos y sobre todo personales, ya que todos estos significados son importantes en los estudios de caso. Los temas identificados serán abordados posteriormente dentro de este capítulo.

4.3 Diseño y desarrollo de los estudios de caso para fines de esta investigación:

Aplicación práctica

Una vez realizado el planteamiento en el que se encuadra la presente investigación, se abordan y detallan cuestiones metodológicas específicas de los estudios de caso en cuestión, en un intento de que los aspectos, variables, procesos y herramientas utilizadas permitan al lector acercarse y tener una mirada más clara del proceso de investigación y de los contextos en los que se enmarca.

4.3.1. Población y muestra seleccionada: Variables determinantes en la selección de casos

Son diversos los autores que han utilizado el estudio de caso como instrumento o método de investigación en la sociología. El presente estudio de caso se basa en las orientaciones de Stake (1995), quien es considerado pionero en la aplicación de esta metodología en la evaluación educativa. En consonancia con las formulaciones de Stake, la investigadora plantea un estudio de caso colectivo, en el cual se selecciona un determinado número de casos con el fin de aprender sobre el problema que en conjunto representan. Al igual que en los estudios de caso instrumentales, los casos estudiados constituyen la vía para el conocimiento y comprensión de un problema que afecta no sólo a los casos seleccionados, sino también a otros, sin pretender con ello la generalización de los resultados. Como señala Grupo LACE (1999) “incluso cuando, por un interés instrumental, seleccionamos un caso o un conjunto de casos, el investigador está obligado a comprender el caso y cada caso en lo que tienen de único y particular”.

Con objeto de maximizar las posibilidades de aprendizaje que el estudio de caso puede ofrecer, se seleccionan cuatro de una veintena de casos ubicados en el escenario del Programa de Intervención Psicoeducativa ya mencionado y detallado en el Anexo I. En la selección de los casos se consideran los siguientes aspectos:

1. El equilibrio y la variedad, pero sobre todo la oportunidad para aprender en profundidad la problemática seleccionada a partir de los mismos, aspecto que Stake señala como clave y esencial: “El primer criterio debería ser maximizar lo que podemos aprender” (Stake 1995)
2. Cuestiones relacionadas con la naturaleza e historia de los sujetos, el ambiente y ámbito físico, otros contextos relacionados, así como los informantes a través de los cuales el caso puede ser conocido e indagado

3. Las complejidades que definen y determinan los casos, aludiendo al hecho de que la singularidad de los mismos no excluye su complejidad
4. El hecho de que “el caso representa los valores del investigador, sus ideas teóricas previas, sus particulares convicciones” (Grupo LACE, 1999) de modo que dentro de la selección de casos la investigadora incluye persuasiones particulares, sin que ello degenere en una definición previa de lo que el estudio de caso represente
5. La facilidad y accesibilidad por parte de la investigadora para relacionarse y encontrarse con los sujetos cuyas acciones y relaciones serían analizadas, tomando en cuenta la posibilidad de escuchar las historias, problemas, dudas e incertidumbres que la gente inmersa en el caso pudiera y quisiera contar. “Trabajar en un caso es entrar en la vida de otras personas con el sincero interés por aprender qué y por qué hacen o dejan de hacer ciertas cosas y qué piensan y cómo interpretan el mundo social en el que viven y se desenvuelven” (Grupo LACE, 1999).

El estudio colectivo de casos de la presente investigación está conformado por cuatro casos. Para efectos de privacidad y respeto a la información cada caso está representado por una letra que no necesariamente coincide con la letra inicial del nombre del sujeto. La Tabla 4.1 presenta los cuatro casos de estudio, así como la letra inicial que los representa:

Tabla 4.1

Casos que conforman el estudio colectivo

Caso N°	Código
1	V
4	A
3	C
2	S

4.3.2 Criterios éticos que sustentan el estudio de caso

El punto anterior nos lleva directamente a un aspecto fundamental que es el de las cuestiones éticas del caso. En este sentido, establecer un código ético o un sistema de principios éticos es una preocupación insoslayable en todo estudio de caso (Kushner et al., 1990; Simons, 1989).

Dentro de los principios éticos más importantes se encuentra el compromiso con el conocimiento, que tiene que ver con la responsabilidad pública que toda investigación tiene con la comunidad educativa y con la sociedad en general (Grupo LACE, 1999). En este sentido cualquier acción llevada a cabo con fines de investigación debe respetar y proteger por un lado a los informantes y los acuerdos negociados y por otro, el compromiso con la indagación en profundidad de los acontecimientos estudiados.

Para conseguir dicho objetivo, se eligen los criterios éticos propuestos para la investigación interpretativa por Grupo LACE (2013) (Véase Tabla 4.2):

Tabla 4.2

Criterios éticos aplicados en la presente investigación

Aplicación del criterio a esta investigación	
I	Negociación: Se lleva a cabo entre los participantes sobre los límites del estudio, la relevancia de las informaciones y la publicación de los informes. La investigadora llega a un acuerdo con los familiares de los sujetos de la muestra. Dentro de los aspectos negociados se encuentran los objetivos del estudio, las distintas formas de recopilación de información a través del llenado de cuestionarios e instrumentos de screening, así como el análisis de las observaciones participantes, producciones escritas de los niños y las niñas y otros documentos de interés para efectos de la investigación. También se hace saber a las familias que las conclusiones del estudio serán reflejadas en un informe final cuyas aportaciones podrán ser publicadas en aquellos foros que la investigadora considere relevantes, valorando en todo momento que las informaciones obtenidas no le pertenecen ella, sino a quien las da (Grupo LACE, 1999). Dicho informe estará a la disposición de los sujetos implicados.
II	Colaboración: Entre los participantes, de tal manera que toda persona tenga el derecho tanto a participar como a no participar en la investigación. Se establece un acuerdo con los sujetos participantes, de tal manera que toda persona tenga derecho a formar parte o no de la investigación. La decisión de aceptar una entrevista o una observación se negocia directamente con cada interesado/a, haciendo explícita la modalidad de observación. Paralelamente se llega a acuerdos con respecto al acceso a documentos y espacios que puedan ser de interés para la investigación
III	Confidencialidad: Tanto con respecto al anonimato de las informaciones (si así se desea) y especialmente con el alumnado, como con respecto a la no utilización de información o documentación que no haya sido previamente negociada y producto de la colaboración. Se hace constar a los participantes que la información proporcionada es de carácter confidencial y que la investigadora se compromete a no realizar identificación alguna en cualquier referencia a los niños o las niñas y sus familiares, así como a las instituciones a las que asiste y en las que es tratado/a. La investigadora también se compromete a no utilizar información o documentación que no haya sido negociada o producto de la colaboración.
IV	Imparcialidad: Sobre puntos de vista divergentes, juicios y percepciones particulares y sobre sesgos y presiones externas. La investigadora se propone buscar la objetividad a través de la triangulación de la información proveniente de instancias y sujetos con puntos de vista divergentes y percepciones particulares sin atender a presiones externas. Así mismo, establece el compromiso de reflejar la complejidad del contexto familiar, escolar y social de manera imparcial.
VI	Equidad: De tal manera que la investigación no pueda ser utilizada como amenaza sobre un particular o un grupo, que colectivos o individuos reciban un trato justo (no desequilibrado ni tendencioso), y que existan cauces de réplica y discusión de los informes. La investigadora promueve el uso adecuado de la investigación, de modo que no pueda ser utilizada como amenaza sobre un particular o un grupo. Por otro lado, fomenta que los individuos que participan en la investigación sean tratados de manera justa, abriendo en todo momento los canales de comunicación para la réplica y discusión de los informes para lo cual se hace entrega al menos de dos copias de los mismos, acordando una fecha de reunión para discutir el contenido. En dicha reunión se revisa la inclusión o no de citas, datos e interpretaciones tomando en consideración las consecuencias que ello puede tener para los sujetos implicados y para la propia investigación
VII	Compromiso: con el conocimiento: Que quiere decir, asumir el compromiso colectivo e individual de indagar, hasta donde sea materialmente posible, las causas, los motivos y las razones que se encuentran generando y propiciando los acontecimientos estudiados. La investigadora asume la responsabilidad y el compromiso de indagar a profundidad las causas y razones que generan los fenómenos estudiados a lo largo de este estudio

Nota: Tomado de Grupo LACE. (1999). *Introducción al estudio de caso en educación*. Facultad de CC. de la Educación Universidad de Cádiz.

4.3.3 Ámbitos de focalización

El trabajo de campo naturalista consiste en mucho más que mantener los ojos abiertos en una

actitud receptiva de nuevas impresiones. Como señala Stake (2010):

La atención y la receptividad son importantes, pero el buen estudio de casos depende de la disciplina. Quizá la tarea más difícil del investigador es la de diseñar buenas preguntas, las preguntas de la investigación que dirijan la atención y el pensamiento lo suficiente pero no en exceso.

Las preguntas de investigación se convierten en puentes conceptuales que, partiendo de lo que ya se conoce, guían la recogida, análisis e interpretación de los datos. Considerando la propuesta de Stake (2010) en torno a este tema se siguen los próximos lineamientos:

1. La investigadora realiza una lista de preguntas generales con objeto de recopilar la información necesaria para la descripción del caso (Véase Tabla 4.3). Dichas preguntas serán respondidas a través de la revisión y análisis de las diversas fuentes de investigación: entrevistas informales y semi-estructuradas, observación participante, documentos varios. Se establecen relaciones entre dichas preguntas y se clasifican según la fuente principal de datos.

Tabla 4.3

Preguntas generales de la investigación en torno a los procesos de literacidad en niños y niñas con pérdida auditiva

1	Antecedentes e Historia
1.1	Información general del niño o niña con pérdida auditiva
1.2	Antecedentes médicos, institucionales y evolutivos
1.3	Contexto del momento
1.3.1	Mediadores: Familia, Escuela, Programa de Intervención
1.3.2	Contexto social, económico, político
2	Literacidad: Proceso de Apropiación y Desarrollo de Competencias
2.1	Proceso de Apropiación de la Lengua Escrita
2.1.1	¿Cómo se contactan con la cultura escrita?
2.1.2	¿Cuáles son sus experiencias lectoras y escritoras?
2.1.3	¿Qué identidad de lectores y escritores han elaborado de sí mismos?
2.1.4	¿Sienten curiosidad por los aprendizajes lectores y escritores?
2.1.5	En su proceso activo de construcción del sistema de escritura de la lengua escrita ¿Se encuentran presentes las mismas etapas y conflictos detectados en previos estudios psicogenéticos con población oyente?
2.1.6	¿Cuáles son las diferencias observadas en su proceso de apropiación de la lengua escrita con respecto a los oyentes?
2.2	Desarrollo de Competencias y Literacidad
2.2.1	¿Existe relación entre sus competencias en lengua escrita y sus habilidades de escucha?
2.2.2	¿Existe relación entre sus competencias en lengua escrita y oral?

2.2.3	¿Existe conexión entre sus competencias en lengua escrita y el desarrollo sensoriomotriz?
2.2.4	¿Hay relación entre sus competencias en lengua escrita y sus habilidades adaptativas?
2.2.5	¿Hay alguna conexión entre sus competencias en lengua escrita y el área socioafectiva?
2.2.6	¿Presentan dificultades específicas en alguna de las áreas relacionadas con el aprendizaje de la lengua escrita?
2.2.7	¿El nivel de lectura y escritura se corresponde con lo esperado para su edad cronológica / nivel curricular?
3	Audiología y Competencias Lingüísticas
3.1	¿Existe conexión entre la edad auditiva y las competencias lingüísticas orales y escritas?
3.2	¿El tipo, programación y uso de la tecnología influyen en el desarrollo de las competencias lingüísticas orales y escritas?
3.3	¿De qué manera se relacionan los umbrales de audición y el aprendizaje de la lengua escrita?
4	Mirada y participación familiar en los procesos de literacidad
4.1	¿Cuáles son las ideas y sentimientos familiares en torno al desarrollo de la lengua escrita en general?
4.2	¿Cuáles son las ideas y sentimientos familiares en torno al desarrollo de la lengua escrita en población con pérdida auditiva?
4.3	¿Cómo influyen las actitudes y acciones familiares en el desarrollo de la lengua oral y escrita de sus hijos o hijas?
5	La escuela en el aprendizaje de la lengua escrita
5.1	¿Qué tipo de propuestas de acercamiento a la cultura escrita están presentes en el tiempo escolar?
5.2	¿Recibe el niño o niña algún tipo de apoyo específico en el desarrollo de competencias lingüísticas orales y/o escritas?
5.3	¿Cómo cubren el tiempo no escolar en relación al mundo escrito?
5.4	¿Que aspectos evalúa la escuela en torno al aprendizaje de la lengua escrita?
5.5	¿Cómo es la comunicación entre la escuela / familia / intervención?
5.6	¿El nivel de desempeño académico del niño o niña se corresponde con lo esperado a nivel curricular?
6	Mediación por parte del programa de intervención psicopedagógica
6.1	¿Cuál es la relación entre los distintos aspectos de la intervención y los procesos de literacidad?
6.2	¿Qué tipo de propuestas de acercamiento a la cultura escrita están presentes?
6.3	¿Cómo influye la intervención con la familia en el acercamiento y apropiación de la cultura escrita?

2. La investigadora plantea preguntas temáticas para obligar la atención a la complejidad y la contextualidad, dirigiendo la atención a los problemas y perplejidades más importantes a resolver. Stake (2010) lo expresa de la siguiente manera:

La palabra tema sugiere que nos enfrentamos a una situación problemática. Algunos problemas son el foco de nuestro estudio. Los problemas no son simples ni claros, sino que tienen una intrincada relación con contextos políticos, sociales, históricos y sobre todo personales. Todos estos significados son importantes en el estudio de casos.

Al formular los temas se utilizan afirmaciones, preguntas e incluso en algunas ocasiones, relaciones de causa y efecto. En todo caso la investigadora procura no confundir los temas con preguntas informativas o evaluativas.

El proceso de formulación de preguntas temáticas parte de la elaboración de una larga lista de cuestionamientos aportada por la propia experiencia de la investigadora o bien, del cuerpo científico existente. Prontamente, se reduce dicha lista a algunas cuantas interrogantes que la investigadora considera pueden ser orientativas y que pueden ser respondidas a través de las observaciones, entrevistas y la revisión documental. A partir de estas preguntas y a medida que los temas evolucionan, dichas preguntas consideradas temas éticos dan origen a temas émicos referentes a los actores y personas pertenecientes a los casos estudiados.

La Tabla 4.4 presenta los temas éticos que permiten identificar problemáticas y situaciones a comprender, al tiempo que constituyen una valiosa estructura conceptual para la organización del estudio de caso:

Tabla 4.4

Temas éticos para el estudio de casos sobre los Procesos de Apropiación de Lengua Escrita en Población Infantil con Pérdida Auditiva

Tema 1. ¿Existen particularidades en el proceso de apropiación de la lengua escrita en la muestra seleccionada? ¿Dichas particularidades a qué variables específicas están relacionadas?

Tema 2. ¿Las conceptualizaciones y modelos de intervención de cara al aprendizaje de la lengua escrita en los niños y niñas con pérdida auditiva que conforman la muestra es acorde a sus necesidades reales? o ¿Se trata de un conglomerado de compromisos ideológicos y prácticas antiguas no valoradas a la luz de los cambios científicos, tecnológicos y de intervención?

Tema 3. ¿Las prácticas de lectura y escritura dirigidas a la población con pérdida auditiva de la muestra son inclusivas en la teoría y en la práctica? o ¿Tienden a enfocarse en la necesidad de una educación especial? ¿Se debe de hablar de prácticas dirigidas a una población con pérdida auditiva o más bien de prácticas individualizadas según los antecedentes, características y necesidades de cada caso?

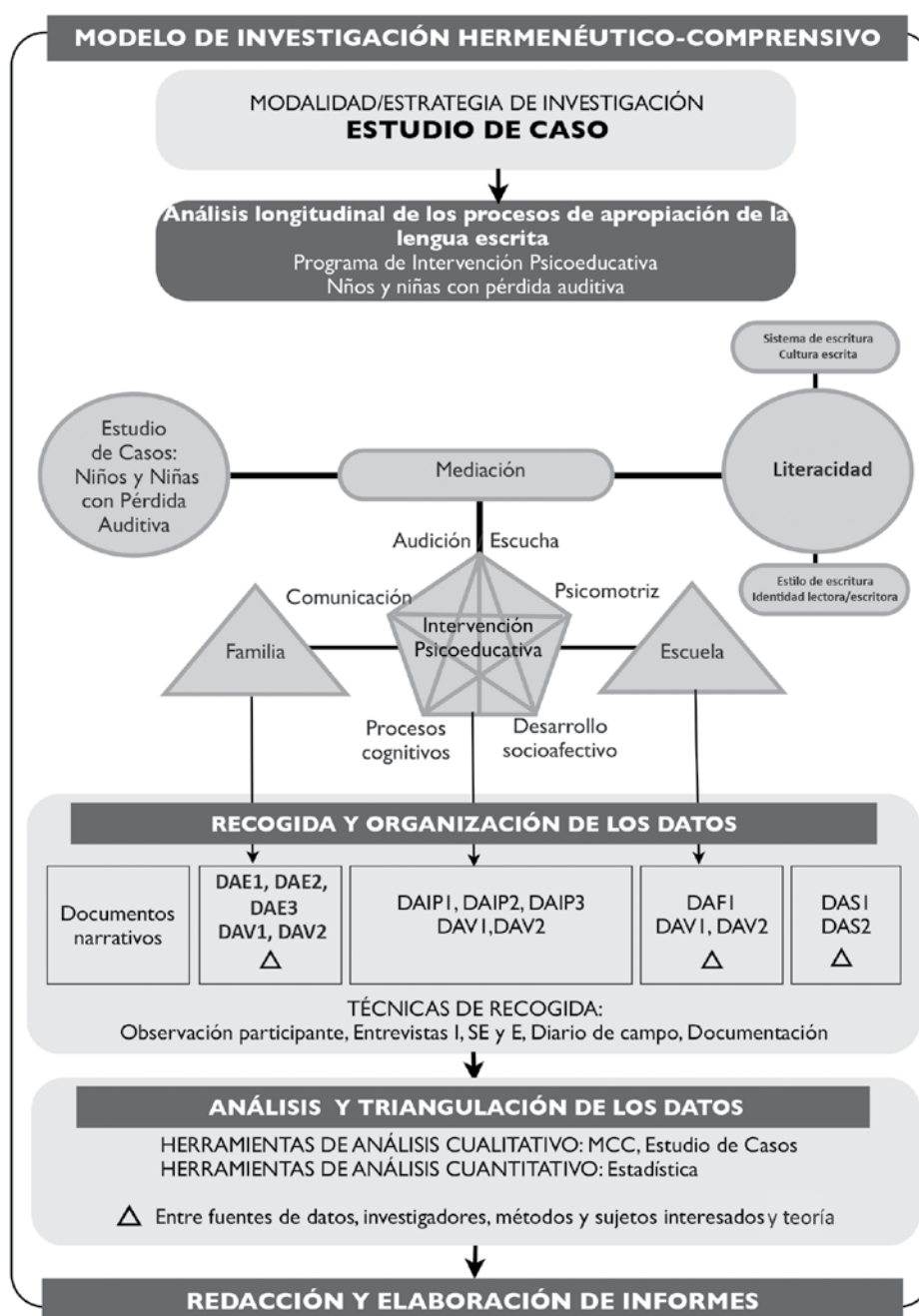
Tema 4. ¿En qué medida el aprendizaje de la lengua escrita por parte de los sujetos de la muestra recae en los distintos actores que fungen como mediadores? ¿El papel de dichos actores es reconocido y valorado por los mismos actores y por la sociedad? ¿La comunicación entre los actores es verdadera y profunda en el sentido de buscar unificar esfuerzos encaminados hacia la meta de un acercamiento real y profundo a la cultura escrita?

3. Finalmente, siguiendo las orientaciones de Rudestam y Newton (2007) se creó un modelo comprensivo como guía para la investigación. “Ya sea que la investigación esté diseñada para probar una teoría o no, creemos que la creación de un modelo visual, que muestre cómo la red

de variables relevantes y constructos pueden relacionarse los unos con los otros, puede servir como una herramienta de investigación potente que oriente el estudio”.

El siguiente esquema muestra de manera gráfica el modelo de investigación hermenéutico-comprensivo, partiendo de la definición del objeto de estudio y pasando por las distintas etapas del estudio de caso hasta llegar a la redacción y elaboración del informe final. La Figura 4.1 ilustra el modelo creado:

Figura 4.1 Modelo de investigación hermenéutico-comprensivo



4.3.4 Recogida de información proveniente de los diversos contextos y ámbitos de estudio

Las preguntas planteadas en el apartado anterior permiten delimitar espacio-temporalmente

el estudio de caso. A su vez, ofrecen la posibilidad de definir las formas de organización y recolección de datos, al tiempo que ayudan a determinar las herramientas y técnicas de análisis más convenientes.

4.3.4.1 Descripción de las fuentes primarias y secundarias

Se considera fuente a cualquier elemento que provea de información. A pesar de que existen varias formas de clasificar las fuentes, una de las más útiles es de acuerdo a su naturaleza en fuentes primarias o secundarias. En el caso de las fuentes primarias, el investigador está directamente involucrado en el evento. Dicho en otras palabras (Yale, 2014) “proveen testimonio de primera mano o evidencia directa en relación a un tema a investigar. Se caracterizan por su contenido, sin importar su formato”. Las observaciones directas, las entrevistas realizadas a los padres y profesionales del centro escolar, los documentos provenientes del programa de intervención psicoeducativa, las comunicaciones entre familiares y profesionales, así como las producciones escritas de los sujetos de la muestra provenientes del Programa de Intervención Psicoeducativa pueden ser consideradas fuentes primarias.

Las fuentes secundarias son aquellas en las que la información llega a través de alguien más. En investigación el término se refiere a cualquier documento u objeto físico que interpreta, relaciona o analiza información originalmente presentada en otro sitio. Las revisiones bibliográficas, documentos provenientes de los ámbitos sanitario y educativo, así como las producciones escritas de los sujetos de la muestra generadas en el contexto escolar y/o familiar, son fuentes secundarias.

La presente investigación alude a ambos tipo de fuentes con el fin de recabar la información pertinente en relación a la problemática que da origen al estudio y, más específicamente, dar respuesta a las preguntas y temas de investigación que constituyen la estructura conceptual de los estudios de caso (Véase Tabla 4.5).

Tabla 4.5

Fuentes de información utilizadas en la presente investigación

Fuentes Primarias
Observaciones participativas
Entrevistas a profundidad
Entrevistas semiestructuradas
Entrevistas altamente estructuradas
Documentos derivados del programa de intervención psicopedagógica
Producciones escritas de los niños y las niñas en el contexto de la intervención psicopedagógica
Comunicaciones con los familiares y otros profesionales
Fuentes Secundarias
Documentos provenientes de instituciones con servicios sanitario, educativo y terapéutico
Producciones escritas de los niños y las niñas en el contexto escolar y/o familiar

4.3.4.2 Estrategias de recogida de información

El plan metodológico de la presente investigación tiene en cuenta diversas estrategias de recogida de información, entre ellas:

A) Modalidad de observación: Observación Inclusiva

a) Características de la observación inclusiva:

- La observadora/investigadora es el instrumento básico y fundamental para la recogida de información
- La observadora mantiene algún tipo de relación e interacción social con los sujetos y el ambiente observado
- Las categorías de observación no se encuentran prefijadas ni predefinidas, sino que son elaboradas por la investigadora a medida que se desarrolla el proceso de investigación

En otras palabras, se selecciona un modelo de observación participante a través del cual la investigadora vive y se involucra “en el ambiente cotidiano de los sujetos e informantes, recogiendo datos de un modo sistemático y no intrusivo” (Taylor y Bogdan, 1987). En este caso el tipo de participación es completa ya que, como se menciona con anterioridad, existe un alto grado de implicación por parte de la investigadora. Cabe reiterar la independencia del rol como investigadora de las funciones que la misma desempeña como parte del equipo del Programa de Intervención Psicopedagógica. La objetividad del corpus teórico edificado es reforzada y retroalimentada a través de la mirada externa del grupo de discusión.

b) Grado de formalidad de la observación inclusiva

En cuanto al grado de formalidad, la observación realizada por la investigadora es mayoritariamente de tipo formal, siendo las sesiones de observación planificadas dentro de un horario y espacio determinado, siguiendo unos lineamientos específicos. También se incluyen dentro del estudio algunas observaciones informales en situaciones en las que, sin estar previsto, se presenta a la investigadora la oportunidad de tomar muestras de lenguaje oral y escrito que pueden ser de utilidad para fines de la investigación. Los criterios revisados y las acciones llevadas a cabo en la preparación y realización de las observaciones son:

- I.** La investigadora establece una buena relación con los informantes y sujetos observados
- II.** La investigadora selecciona cuidadosamente el escenario de observación de modo que propicie la comunicación abierta y distendida
- III.** En los casos en los que se emplea algún dispositivo de grabación de audio y/o vídeo, la investigadora solicita autorización previa
- IV.** La investigadora registra las observaciones en hojas de observación cuyo formato se presenta en el Anexo V. Dichas hojas de observación recogen información referente a los temas presentados en la Tabla 4.6 que se muestra a continuación:

Tabla 4.6

Información recogida en las Hojas de Observación

Datos generales:

Nombre del niño o niña, fecha de nacimiento, edad cronológica, edad auditiva

Datos de la observación:

Número de observación, fecha y personas que acuden a la sesión

Entrevista a los padres y/o familiares:

Información referente al desarrollo y atención del niño en distintos ámbitos

Este aspecto se detalla en el apartado de entrevistas que se presentan en el siguiente punto B

Objetivos, observaciones y transferencia:

Referentes a las distintas áreas del desarrollo observadas, trabajadas y la modalidad de transferencia al hogar

Muestras de lenguaje oral y/o escrito:

Registros específicos de las producciones orales y/o escritas

V. La investigadora transcribe la información de dichas hojas en un diario de campo por medio del procesador de textos del ordenador.

VI. Los registros del diario de campo son introducidos por la investigadora al programa informático Hyper-RESEARCH especializado en el análisis y tratamiento de información. Su funcionamiento se abordará con más detalle en el apartado 4.4 de análisis de la información.

B. Entrevistas

Tomando en cuenta los fines de la presente investigación, la investigadora plantea tres tipos de entrevistas:

a) Entrevistas a profundidad

Dirigidas a los padres y familiares, dichas entrevistas son realizadas por la investigadora a lo largo de encuentros periódicos cara a cara destinados a la intervención psicopedagógica. En este tipo de entrevistas, tanto las preguntas concretas como el desarrollo de la entrevista se van construyendo a medida que transcurre la conversación entre iguales. Son las respuestas y comentarios de los informantes los que delimitan la orientación a seguir, siempre teniendo en cuenta los objetivos de la intervención psicopedagógica y los de la investigación. El Anexo III muestra el apartado de las Hojas de Observación destinado a la entrevista en profundidad. La frecuencia de las mismas se especifica más adelante en este capítulo.

b) Entrevistas semi-estructuradas

Estas entrevistas también están dirigidas a los padres y familiares, con la diferencia de que los ámbitos sobre los que versan las preguntas están definidos con anterioridad. En este caso, la investigadora lleva a cabo una entrevista semi-estructurada a los padres para indagar sobre cuestiones específicas relacionadas con su percepción sobre la lengua-escrita y el proceso de apropiación de la misma en sus propios hijos o hijas. El modelo de entrevista se presenta en el Anexo III de este capítulo.

c) Entrevistas Altamente Estructuradas

Dirigidas a los profesores y otros profesionales de los centro educativo, en este tipo de entrevista se especifican las cuestiones, el orden e incluso el tipo de respuestas admisibles. De cara a esta investigación, el instrumento utilizado lleva el nombre de SIFTER por sus siglas en inglés, que en español se traducen en Test de Detección de Riesgo Educativo (Anderson y Matkin, 2013). La traducción al español (Esteban y Hinojosa, 2013) ha sido validada por la propia autora. El objetivo de dichos cuestionarios es el de hacer un cribado sobre las necesidades de los niños y las niñas con problemas de audición en el aula alrededor de cinco aspectos: desempeño académico, atención, comunicación, participación en clase y comportamiento escolar. En el Anexo III se puede consultar la versión adaptada al castellano de dicho instrumento.

d) Recopilación de documentación de los ámbitos familiar, sanitario y psicopedagógico pertinentes para los fines del estudio de cada caso.

Además del diario de campo y las entrevistas, según Stake (1995), retomado por L.A.C.E. (1999), “un estudio de caso no puede olvidar la recogida y el tratamiento de la información que se encuentra registrada en los documentos que un individuo o colectivo

han archivado como parte de su memoria activa”. Para fines de la presente investigación la investigadora recopila documentación proveniente de los distintos ámbitos que pueden aportar información útil. Dentro de los documentos recogidos interesan:

- Todos aquellos documentos relacionados con el diagnóstico, etiología, comportamiento y adaptación de la pérdida auditiva
- Documentos que informen sobre el desarrollo y evolución en las distintas áreas del desarrollo: percepción auditiva, lengua oral y escrita, psicomotricidad, aspecto socioafectivo, así como procesos cognitivos y sensoriales relacionados
- Documentos que informen sobre el desempeño, integración y adaptación escolar Producciones escritas de los niños y las niñas en distintos contextos: familiar, escolar y de intervención, así como ejemplos de materiales utilizados para promover la lengua escrita en dichos contextos
- Documentos que permitan recabar las opiniones y conceptualizaciones en torno a la lengua escrita por parte de la familia

La Tabla 4.7 presenta los documentos empleados para la recogida de información, agrupándolos de acuerdo a los ámbitos y contextos que son las fuentes genéricas de los datos.

Tabla 4.7

Fuentes genéricas de los datos utilizados en la presente investigación

Ámbito en el que se genera el documento	Documento DOC
a) Escolar	Entrevistas altamente estructuradas SIFTER Notas escolares
b) Intervención Psicopedagógica	Diario de campo y Entrevistas a profundidad Historia clínica Informes intervención psicopedagógica
c) Familiar	Entrevistas semiestructuradas
d) Sanitario	Informes médicos Estudios audiológicos e informes de programación y ajuste
e) Varios (Intervención Psicopedagógica Escolar y Familiar)	Producciones y propuestas de acercamiento a la lengua escrita Comunicaciones entre profesionales y familiares

En el Anexo III se amplía la información referente a la historia clínica, informes de intervención psicopedagógica, informes médicos, estudios audiológicos e informes de programación y ajuste de prótesis auditivas. En dicho Anexo III se detallan las características de cada uno de estos

documentos, así como el tipo de información que proporcionan y su relación con la investigación. La información relacionada con el acercamiento a la cultura escrita, las comunicaciones entre profesionales y familiares, así como las notas escolares son documentos cuyo formato, contenido y estudio se detallan a continuación dentro de este mismo capítulo.

I Documentación relacionada con el desarrollo de la literacidad

El acercamiento a la cultura escrita por parte de la población infantil con pérdida auditiva es el objeto de estudio de esta investigación. Debido al lugar preponderante que la literacidad ocupa en esta investigación, a continuación se detallan los modelos teóricos, mecanismos y herramientas utilizados en el estudio de la misma.

a) Sistema de Escritura:

Partiendo de investigaciones del campo constructivista, Ferreiro y Teberosky (1979) describieron la psicogénesis del principio alfabético de escritura, especificando los principios que guían la reconstrucción del sistema de escritura por parte de los niños y las niñas. En 2002, Hachén y su equipo de investigación realizan un estudio pormenorizado de los hallazgos de la psicogénesis de la lengua escrita, redifiniendo los niveles de conceptualización del sistema de escritura tal y como se describen en el capítulo 3 del presente trabajo.

Con objeto de valorar el proceso de apropiación de la lengua escrita y su desarrollo en torno al sistema de escritura tomando como referencia los estudios de Ferreiro (1979) y Hachén (2002), la investigadora recopila producciones escritas de los casos de estudio a lo largo de todo el proceso de investigación. El corpus de estudio está compuesto por producciones escritas de cada uno de los casos estudiados y surgen de los siguientes contextos:

- Contexto de intervención psicopedagógica: La investigadora reúne las producciones escritas realizadas en el contexto del Programa de Intervención Psicoeducativa
- Contexto escolar: La investigadora fotocopia distintas propuestas de acercamiento a la lengua escrita generadas en el contexto escolar, provenientes de libros, cuadernos, exámenes y proyectos
- Contexto familiar: Los padres aportan muestras de producciones escritas de los niños y las niñas en su vida cotidiana. En algunas ocasiones siguiendo las orientaciones de la intervención psicopedagógica, en otras son producciones aleatorias que simplemente les resultan significativas por motivos personales

El conjunto de producciones escritas provenientes de los ámbitos familiar, escolar y/o de intervención psicopedagógica que son analizadas se distribuyen en tres grupos atendiendo las características de la propuesta de escritura:

- Ejercicio: Acción cuyo fin está orientado a la comprobación y/o ejercitación de un conocimiento determinado
- Actividades relacionadas con una tarea: definida por Moya (2007), una tarea se define como el conjunto de acciones que se organizan para resolver una situación-problema diseñada en un contexto definido. Las actividades están, pues, al servicio de una tarea

b) Aspectos figurativos de la lengua escrita:

Además de las producciones escritas recopiladas, se incorpora la aplicación de la Batería Grafoléxica, diseñada por Suárez (n.d.), consiste en un grupo de pruebas que en su conjunto pretenden valorar las desarmonías simbólicas y psicomotoras presentes en los niños y las niñas que están iniciando el proceso de aprendizaje de la lengua escrita. Su concepción parte del supuesto de que “las dificultades escolares instrumentales son consecuencia de una no utilización y vivencia del cuerpo, que originan la evolución de incapacidades de orientación espacio-temporal que dificultan la relación entre el individuo y su entorno”.

La evaluación es individualizada y de carácter cualitativo, siendo las observaciones del profesional que realiza la prueba fundamentales en la indagación de los distintos aspectos valorados, los cuales se presentan en la Tabla 4.8.

Tabla 4.8

Aspectos valorados por la Batería Grafoléxica

Esquema Corporal	Nociones Espacio-Temporales
Tono Corporal	Percepción y Memoria Visual
Postura Corporal	Memoria Auditiva
Lateralidad	Comprensión lectora
Pinza escritora	Escritura: copia, dictado y espontánea
Recortado	Procesos atencionales

c) Procesos y Nivel de lectura y escritura:

Anualmente se realiza la aplicación de las pruebas estandarizadas descritas a continuación:

- **PROLEC-R:** Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada (Cuetos et al., 2012)

De aplicación individual a sujetos entre los 6 y los 12 años de edad, esta prueba intenta evaluar de manera independiente los procesos lectores periféricos y centrales, dando indicios de las dificultades específicas de cada niño, los procesos cognitivos implicados y la naturaleza del déficit. La duración de la aplicación es variable, entre 20 y 40 minutos según la edad.

- **PROESC.** Evaluación de los Procesos de Escritura (Cuetos et al., 2004)

El PROESC es una prueba destinada a la evaluación de los principales procesos implicados en la escritura y la detección de errores. Su aplicación se llevó a cabo de manera individual prestando atención a la información cualitativa que pudiera aportar datos referentes al proceso escritor, más que a su segunda finalidad, que es la de detectar errores, dado el planteamiento y finalidad del estudio. Los aspectos revisados fueron específicamente el dictado de frases, la escritura de un cuento y la escritura de una redacción. En los dos últimos casos se prestó atención a los aspectos de contenido y de forma sugeridos en la evaluación que se detallan en la Tabla 4.9:

Tabla 4.9

Aspectos de la Evaluación PROLEC-R incluidos en la presente investigación

Tarea	Contenido	Forma
Redacción en torno a un animal	Descripción: Rasgos definitorios Rasgos físicos Forma de vida y hábitat Clasificación Longitud del texto con información relevante	Presentación: Organización del texto Continuidad temática y coherencia entre ideas Vocabulario técnico básico Introducción de ideas Oraciones complejas gramaticalmente correctas
Escritura de un cuento	Referencia a tiempo y lugar Descripción de personajes Suceso con consecuencias Desenlace coherente Originalidad	Coherencia-Estilo: Continuidad lógica entre ideas Sentido global y unitario de la historia Uso de figuras literarias Oraciones complejas gramaticalmente correctas Riqueza en expresiones y vocabulario

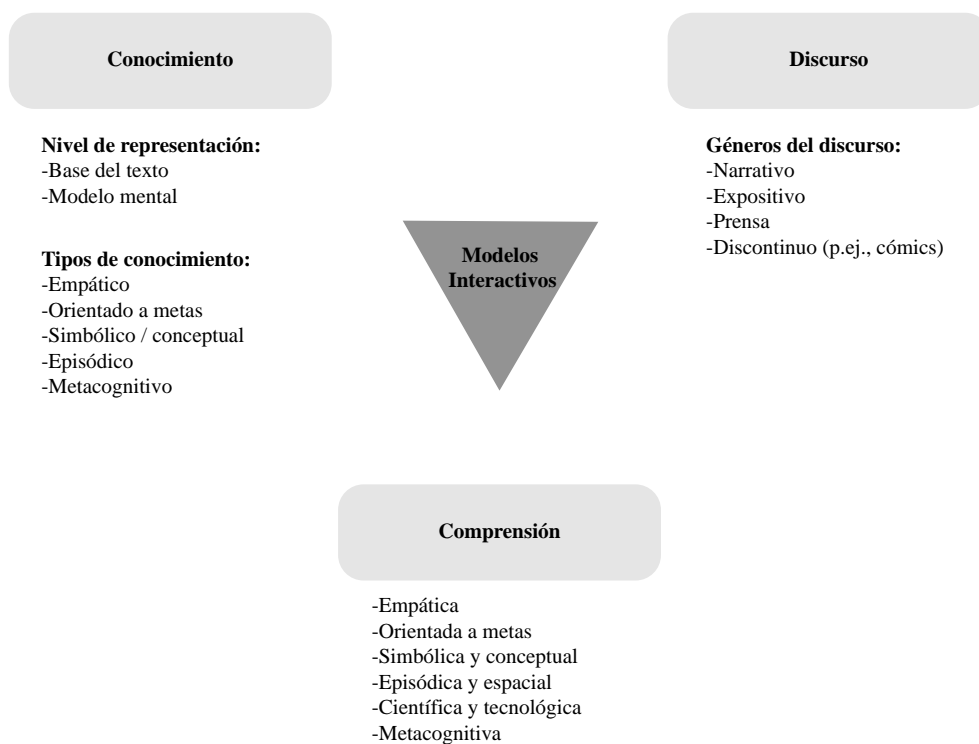
• **ECOMPLEC:** Evaluación de la Comprensión Lectora (León et al., 2012)

Esta prueba surge de la necesidad de contar con una herramienta que permitiera evaluar la lectura, la comprensión y la competencia lectora desde una concepción que toma en cuenta la estrecha relación existente entre las características del lector, el texto y las actividades de la lectura, siguiendo un modelo similar al de los estudios PISA. Dentro del análisis de la comprensión, permite detectar distintos tipos y grados. Otra aportación importante es que hace un análisis en torno a dos niveles de representación mental: la base del texto y el modelo mental.

La aplicación del ECOMPLEC se hace de manera individual en aquellos casos en los que es factible, debido a que únicamente se puede realizar a alumnos que cursan 4º de Primaria

en adelante. La Figura 4.2 presenta la concepción de la lectura del ECOMPLEC.

Figura 4.2 Concepción interactiva de la lectura

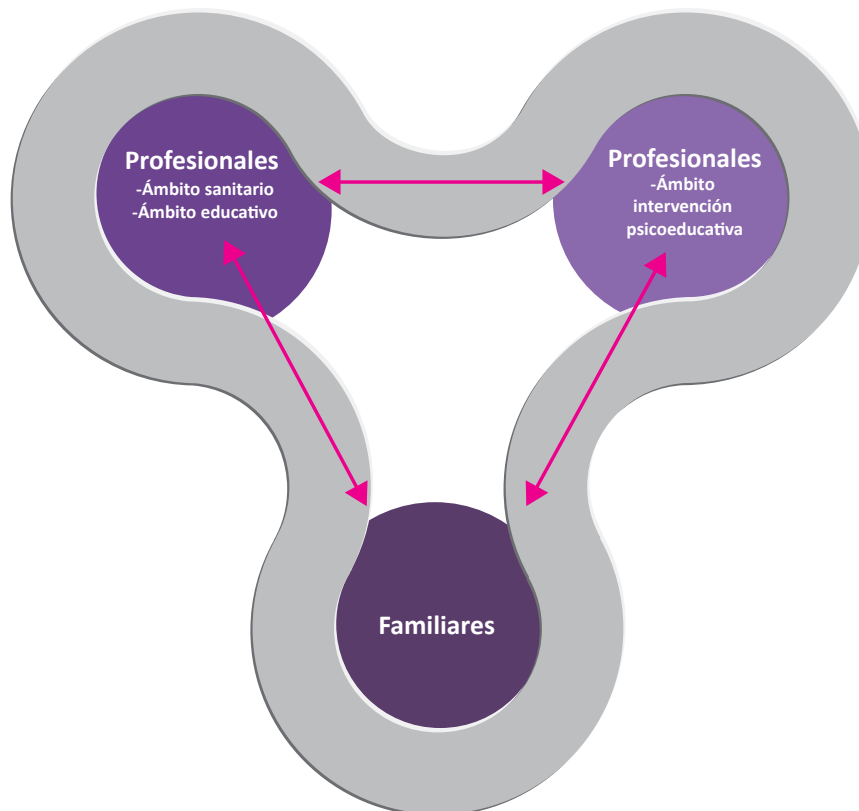


Nota: Tomado de León, J. A., et al. (2012). *ECOMPLEC Evaluación de la comprensión lectora*. Madrid: TEA Ediciones.

II. Documentación proveniente de comunicaciones entre profesionales y familiares

A lo largo de la investigación se registran las comunicaciones mantenidas entre los distintos profesionales que trabajan con los casos estudiados, los familiares y el equipo profesional de intervención psicopedagógica. En torno a los personajes mencionados, se presentan las siguientes posibilidades comunicativas (Véase figura 4.3):

Figura 4.3 Vías de Comunicación entre profesionales y familiares



Las situaciones comunicativas a partir de las cuales se generan registros son:

a) Reuniones presenciales:

La investigadora recaba registros a partir de las reuniones escolares y/o reuniones con el personal del ámbito sanitario, principalmente otorrinolaringólogos y/o audiólogos.

b) Correos electrónicos:

Los correos electrónicos intercambiados entre las diferentes partes también son objeto de análisis siempre y cuando exista el consentimiento de todas las partes.

III Documentos cuantitativos procedentes del entorno educativo: Notas escolares

Las notas escolares son revisadas periódicamente por la investigadora, centrando la atención en los aspectos relacionados con las competencias en lengua oral y escrita, aspectos atencionales, socioafectivos, cognitivos y motrices.

4.3.5 Organización de la información recopilada

En este apartado se detallan los pasos seguidos por la investigadora para poder organizar el cúmulo de información recopilado para cada uno de los casos estudiados. Con objeto de facilitar el proceso de análisis de los datos obtenidos la investigadora desglosa la tarea atendiendo a los componentes que la conforman. A continuación se ofrecen datos específicos sobre los instrumentos y procedimientos utilizados para el análisis de los datos. Se describen las herramientas utilizadas por la investigadora y la forma en que dichas herramientas permiten analizar la información, considerando en todo momento el enfoque metodológico elegido. En este sentido, se retoman las aportaciones de Bonilla y Rodríguez (2005), según las cuales se trata de un proceso continuo e interactivo -no lineal- que implica “un conjunto de manipulaciones, transformaciones, reflexiones y comprobaciones realizadas a partir de los datos con el fin de extraer significados relevantes para un problema de investigación”.

Bajo este supuesto, el presente estudio de casos propone la elaboración de documentos narrativos en los que la investigadora recoge las observaciones e información más significativa proveniente de las distintas fuentes para su futuro análisis. De cara a una mejor comprensión y organización de los datos los documentos narrativos se clasifican atendiendo al ámbito en el que se genera la información:

- a)** Documentos Ámbito Escolar
- b)** Documentos Ámbito Familiar
- c)** Documentos Ámbito Intervención Psicopedagógica
- d)** Documentos Ámbito Sanitario
- e)** Documentos Ámbitos Varios (Intervención Psicopedagógica, Escolar y Familiar)

La Tabla 4.10 muestra los detalles de la clasificación de los documentos narrativos:

Tabla 4.10

Clasificación de los documentos narrativos elaborados

Ámbito en el que se genera el documento	Documento narrativo	Nombre del Documento	Nomenclatura Asignada
a) Escolar	Entrevistas altamente estructuradas SIFTER	Documento Ámbito Escolar 1	DAE1
	Notas Escolares	Documento Ámbito Escolar 2	DAE2
	Informes Escolares	Documento Ámbito Escolar 3	DAE3
b) Familiar	Entrevistas semiestructuradas	Documento Ámbito Familiar 1	DAF1
c) Intervención Psicopedagógica	Diario de campo y Entrevistas a profundidad	Documento Ámbito Intervención Psicoeducativa 1	DAIP1
	Historia Clínica	Documento Ámbito Intervención Psicoeducativa 2	DAIP2
	Informes Intervención Psicoeducativa	Documento Ámbito Intervención Psicoeducativa 3	DAIP3
d) Sanitario	Informes médicos	Documento Ámbito Sanitario 1	DAS1
	Estudios audiológicos e Informes de Programación y Ajuste	Documentos Ámbito Sanitario 2	DAS2
e) DAV Varios (Intervención Psicopedagógica, Escolar y Familiar)	Comunicaciones entre personajes	Documentos Ámbitos Varios 1	DAV1
	Seguimiento producciones lengua escrita	Documentos Ámbitos Varios 2	DAV2

4.4 Análisis de la información: instrumentos utilizados

Una vez elaborados, reunidos y clasificados todos los documentos narrativos, se procede a su análisis cualitativo utilizando como herramienta principal el Método Comparativo Constante (MCC) (Glaser y Strauss, 1967; Sirvent, 2003; Strauss y Corbin, 1990) siguiendo las orientaciones del Estudio de Caso de Stake (2010).

El Método Comparativo Constante es un riguroso procedimiento analítico que posibilita la generación de teorías acerca de los fenómenos estudiados a partir de los datos obtenidos en el trabajo de campo. Este método permite el descubrimiento y la construcción de conceptos a partir de los datos registrados de manera constante. Esto se logra a través del seguimiento de

una serie de pasos que, en su propuesta original, son (Glaser y Strauss, 1967) y que más tarde, Sirvent (2003) desarrolla con mayor precisión en 7 pasos. Ambos procedimientos se presentan en la siguiente Tabla 4.11:

Tabla 4.11

Método comparativo constante según Glaser y Strauss (1967) y Sirvent (2003)

Glaser y Strauss (1967)	Sirvent (2003)
<p>1. Comparación de “incidentes” (observaciones, entrevistas, documentos, etc.) tratando de encontrar unidades de sentido y un código (o categoría) que identifique fragmentos que compartan la misma idea</p> <p>2. Identificación de las categorías y sus propiedades. Primeras notas de análisis</p> <p>3. Integración de las categorías. Delimitación de la teoría (glosario de términos principales). Trazado de esquemas gráficos, escritura de reflexiones</p> <p>4. Escritura de la teoría tomando en cuenta dos aspectos: Economía científica: máxima explicación y comprensión en mínimos conceptos y formulaciones. Alcance: Ampliar el campo de aplicación de la teoría sin deslindarse de la base empírica de partida</p>	<p>1. Registro de la observación, entrevista o documento a “tres columnas”: observables, comentarios y análisis</p> <p>2. Estudio de los registros con el fin de realizar una lectura intensiva de los mismos</p> <p>3. Identificación de los temas emergentes en la columna de análisis. Identificación de las categorías y sus propiedades traduciéndolas en enunciados en las dos primeras columnas.</p> <p>4. Identificación de temas recurrentes a partir del análisis de los conceptos emergentes en la tercera columna</p> <p>5. Fichado sobre la base de los temas recurrentes</p> <p>6. Comparación de las fichas buscando identificar nuevos conceptos de mayor nivel de generalidad. Nueva categorización.</p> <p>7. Escritura de pequeños informes donde se registran los avances de la investigación en términos de la teoría</p>

La selección del Método Comparativo Constante para los estudios de caso obedece a las siguientes razones:

- a)** Reconoce el rol activo de los sujetos para “darle forma” al mundo en el que viven
- b)** Pone énfasis en el cambio, los procesos, la complejidad y la variabilidad de los fenómenos sociales
- c)** Toma en cuenta la interrelación entre las condiciones, el sentido y la acción para comprender los fenómenos sociales

- d) Reconoce la necesidad de que el investigador actúe en el campo para entender a profundidad los hechos investigados, al tiempo que es consciente de sus expectativas y prejuicios, que inevitablemente están presentes desde el inicio

El método es útil porque permite develar variables que pueden estar presentes en la realidad estudiada, en lugar de que sea la realidad la que se ajuste a unas variables preestablecidas. Según Sarlé (2005) “la importancia del Método Comparativo Constante consiste en hacer ‘visibles’ y ‘explícitos’ procesos de análisis que son de difícil explicitación”.

4.4.1 Aplicación del Método Comparativo Constante en el Presente Estudio de Casos

La presente investigación incorpora un volumen de información sustancial proveniente de fuentes diversas. La organización de los datos es un aspecto fundamental, por lo que la investigadora procede a recoger toda la información recopilada en un archivo general que permita identificar y recuperar rápidamente los documentos narrativos correspondientes a cada caso de estudio.

Además de los códigos establecidos para la identificación de los casos y la clasificación de los documentos narrativos, se utilizan números ordinales para la identificación del documento analizado creando códigos compuestos por los siguientes elementos:

1. Inicial que identifica el caso. Ej. V
 2. Tipo de documento narrativo analizado. Ej. V-DAE1
 3. Número de documento narrativo analizado perteneciente a dicha categoría. Ej. DAE-1
- Nota: En los casos en que se hace un análisis cualitativo se intercalan el numero I y cuando se hace un análisis cuantitativo se intercala el numero II, Ej. V-DAE1-II-I, V-DAE1-I-I

Tomando en cuenta la información previa, el código que se muestra a continuación se leería de la siguiente manera:

V-DAE1-I-1: caso V-Docmento Ámbito Escolar 1 Analisis Cualitativo - Documento 1.

En la redacción de los documentos también se utilizan códigos de identificación para los informantes, tomando en cuenta el ámbito del que proceden y su rol. En el anexo III de la presente investigación se presentan los índices de abreviaturas utilizados para cada caso a lo largo del proceso de recogida, organización y análisis de los documentos,

Una vez transcritos los documentos de forma clara y legible, son incorporados por la investigadora a un programa de investigación llamado Hyperresearch. El programa, elaborado por Research Ware, Inc. es una herramienta de análisis cualitativo que permite codificar, recuperar, conducir análisis y construir teorías a partir de los datos introducidos. Debido a sus características para

trabajar con multimedia, el programa permite incorporar distintos tipos de datos entre los que se encuentran fuentes de texto, gráficas, audio y vídeo. Tiene la capacidad y flexibilidad para integrar todos los datos mencionados y permite el intercambio de archivos y fuentes con otros usuarios. El programa, creado por Hesse-Biber (1990), ha sido utilizado por investigadores desde su incorporación a la plataforma comercial de ResearchWare, Inc. (1991).

Una vez que los documentos han sido introducidos y clasificados por la investigadora, comienza el proceso de identificación de temas emergentes o categorías, las cuales se insertan en un “libro de categorías” del propio programa. Las Tablas 4.12, 4.13, 4.14 y 4.15 muestran un conjunto de 67 categorías identificadas en los estudios de caso:

Tabla 4.12

Categorías generales identificadas

Categoría	Aspectos tomadas en cuenta para la inclusión en dicha categoría
Aspectos familiares	Estado físico y/o emocional de los familiares del niño o niña
Estado inter-sujetos	Aspectos relacionados con la socialización del niño o niña
Estado intra-sujeto	Estado físico y/o emocional del niño o niña
Participantes	Personas que acuden a la sesión de intervención psicoeducativa
Transferencia	Transferencia de objetivos y estrategias entre diversos contextos

Tabla 4.13

Categorías identificadas relacionadas con audición y audiología

Categoría	Aspectos tomadas en cuenta para la inclusión en dicha categoría
Otorrinolaringología	Revisiones médicas, informes de hospitalización, procesos de oído externo, medio e interno que afectan la audición
Percepción auditiva: aprendizaje y mediación	Proceso de andamiaje y modificaciones en la estructura cognitiva relacionadas con la percepción auditiva
Percepción auditiva: comprensión	Comprensión y procesamiento del discurso lingüístico a través de la vía auditiva en distintos contextos situacionales
Percepción auditiva: desempeño	Éxito o fracaso determinado por la valoración externa del saber de un sujeto sobre este dominio particular
Percepción auditiva: detección	Detección de sonidos ambientales y del lenguaje a través de la vía auditiva
Percepción auditiva: discriminación	Diferenciación por vía auditiva de los sonidos ambientales y lingüísticos atendiendo a sus rasgos supra-segmentales (tono, melodía, acento, entonación, ritmo, velocidad, timbre, duración, intensidad y segmentales (fonemas)
Percepción auditiva: identificación	Reconocimiento de estímulos del lenguaje dentro de una serie de opciones (generalmente en contexto cerrado)
Percepción auditiva: memoria	Memoria auditiva a corto y largo plazo. Recuerdo de los elementos y la secuencia de la información proporcionada por la vía auditiva
Seguimiento audiológico	Estudios audiológicos, comunicaciones con audiología, umbrales auditivos, tecnología y su programación

Tabla 4.14*Categorías identificadas relacionadas con comunicación y lengua oral (LO)*

Categoría	Aspectos tomadas en cuenta para la inclusión en dicha categoría
LO Análisis metalingüístico	Función del lenguaje que se centra en el propio código de la lengua
LO aprendizaje y mediación	Proceso de andamiaje, modificaciones en la estructura cognitiva
LO Competencias complejas	Competencias en lenguaje oral relacionadas con el aprendizaje académico formal (comparar, clasificar, sintetizar, evaluar, inferir)
LO Comunicación pre-lingüística	Aspectos comunicativos previos a la etapa lingüística: petición de acción, contacto visual, toma de turnos, imitación, vocalización, balbuceo reduplicativo, balbuceo no reduplicativo, atención conjunta, intención comunicativa
LO Contenido del Lenguaje	Semántica del lenguaje
LO Corriente de aprendizaje	Visión desde la cual se produce el acercamiento a la lengua oral
LO Desempeño	Éxito o fracaso determinado por la valoración externa del saber de un sujeto sobre este dominio particular
LO Forma del Lenguaje	Aspectos de fonética, fonología y morfo-sintaxis
LO Función semiótica	Representación de un significado por medio de un significante diferenciado. Evocación del objeto ausente: Juego simbólico, imitación diferida e imagen mental.
LO Género discursivo	Descriptivo, narrativo, expositivo, argumentativo, dialógico, instructivo
LO Lengua extranjera	Acercamiento a lenguas distintas al castellano: Inglés, Francés, Valenciano
LO Nivel de Desarrollo Lingüístico: Una palabra	Uso de palabras aisladas siendo la mayoría de las emisiones reconocidas por los adultos
LO Nivel de Desarrollo Lingüístico Oraciones Complejas	La comunicación verbal es bastante fluida, siendo las emisiones largas y libres de contexto, encontrando uniones por coordinación y subordinación
LO Nivel de Desarrollo Lingüístico Oraciones Simples	La mayoría de las emisiones constan de frases u oraciones que tienden a ser breves y en ocasiones, dependientes del contexto
LO Nivel de Desarrollo Lingüístico: Telegráfico	La mayoría de las emisiones constan de dos o más palabras, incluyendo palabras de contenido y no palabras de función
LO Organización del discurso	Organización o características internas del discurso (cohesión, coherencia); rasgos de temporalidad (morfemas verbales, aspecto y modo del verbo, léxico)
LO Prácticas	Situaciones de exposición al lenguaje oral en distintos entornos
LO Procesos cognitivos	Conceptualización, verbalización, interpretación y reflexión
LO Relación	Atención, interés, motivación, confianza y seguridad en torno al objeto de conocimiento
LO Uso del Lenguaje	Aspectos pragmáticos de la lengua oral

Tabla 4.15

Categorías identificadas relacionadas con la lengua y la cultura escrita (LE)

Categoría	Aspectos tomadas en cuenta para la inclusión en dicha categoría
LE Aprendizaje y mediación	Procesos de andamiaje y modificaciones en la estructura cognitiva
LE Aspectos figurativos	Control motriz, utilización del instrumento de escritura, velocidad, movimientos, precisión, reproducción de las formas
LE Competencia	Leer y escribir en una gran variedad de géneros discursivos incorporando los diversos usos del lenguaje escrito
LE Construcción del discurso	Unidades lingüísticas (párrafo, oración, sintagma, palabra); organización interna o características lingüísticas de lo escrito (cohesión, coherencia); rasgos de temporalidad (morfema verbal, aspecto y modo del verbo, léxico)
LE Cultura escrita	Apropiación, participación y acceso; interacción; acceso; usos y prácticas de la lengua escrita en diversos contextos (quién lee, qué lee, cuándo lee y por qué lee)
LE Desempeño	Éxito o fracaso determinado por la valoración externa del saber de un sujeto sobre este dominio particular
LE Escritura de oraciones	Elementos representados en la oración; estructura gramatical; clasificación
LE Función semiótica	Lenguaje, Juego simbólico, la imitación diferida, imagen mental y expresión gráfica y escritura
LE Género discursivo	Descriptivo, narrativo, expositivo, argumentativo, dialógico, instructivo
LE Leer	Proceso de coordinación de diversas informaciones encaminadas a la obtención de la información que se busca o se espera encontrar
LE Nivel de Conceptualización del Sistema de escritura I: Presilábico:	Reconocimiento de objetos de lectura; índices conductuales imitativos; diferenciación dibujo representativo/universo gráfico propio de la escritura; formulación de hipótesis (cantidad mínima, de variabilidad interna en la palabra); pseudo-letras; diferenciación entre letras y números; reconocimiento y nombre de letras; diferenciación entre letras y signos de puntuación; orientación espacial de la lectura
LE Nivel de Conceptualización del Sistema de escritura II-2: Silábico estricto	Existe correspondencia sonora entre la producción escrita y la sílaba representada
LE Nivel de Conceptualización del Sistema de escritura II-1: Silábico inicial	No existe correspondencia sonora entre la producción escrita y la sílaba representada
LE Nivel de Conceptualización del Sistema de escritura III: Silábico-alfabético	Proyección de hipótesis de cantidad, variabilidad y posición en al menos una de las sílabas de la palabra
LE Nivel de Conceptualización del Sistema de escritura IV-1: Alfabético inicial	Consolidación del esquema consonante-vocal (CV) para todas las sílabas de la palabra
LE Nivel de Conceptualización del Sistema de Escritura IV-2: Alfabético medio	Proyección de la hipótesis de cantidad a otros constituyentes de la sílaba, generando la posibilidad de otras realizaciones silábicas (CVC, CCV, entre otras)
LE Nivel de Conceptualización del Sistema de escritura IV-3: Alfabético	Habilitación de todos los espacios funcionales de la estructura general de la sílaba llegando a la sílaba CCVCC. Conceptualización de la posibilidad de que existan diferentes realizaciones silábicas en una misma palabra
LE Nombre propio	Proceso de apropiación de la escritura del nombre propio

LE Ortografía	Conjunto de reglas y convenciones que rigen el sistema de escritura habitual establecido para una lengua estándar.
LE Paradigmas	Visión desde la cual se promueve el acercamiento a la lengua escrita
LE Perceptivo-motriz	Aspectos motrices (grafomotricidad); visuales (memoria, orientación, percepción)
LE Pérdida auditiva y su relación con la lengua escrita	Elementos y situaciones que reflejan una posible relación entre la pérdida auditiva y el acercamiento a la cultura escrita
LE Prácticas	Situaciones de exposición a la lengua escrita: (significativa, comunicativa); tipo de práctica (descifrado, dictado, copia, toma de apuntes, trabajos, exámenes, presentación y reflexión sobre modelos, creación de situaciones de conflicto, etc.); formato de la práctica (actividad, ejercicio, tarea)
LE Primeros acercamientos	Primeros acercamientos al objeto de conocimiento
LE Procesos cognitivos	Interpretación, reflexión y textualización
LE Relación	Atención, interés, motivación, confianza y seguridad en torno al objeto de conocimiento
LE Separación de las palabras	Conflicto de segmentación gráfica de las palabras presente en el proceso de apropiación de la lengua escrita

Tabla 4.16

Otras categorías identificadas (O)

Categoría	Aspectos tomadas en cuenta para la inclusión en dicha categoría
O Actividades varias	Actividades (generalmente extra-escolares) en las que el niño o niña participa
O Escuela	Aspectos referentes al contexto escolar dentro del cual en niño o niña se encuentra inmerso
O Matemáticas	Acercamiento a las propiedades y relaciones entre entidades abstractas como números, figuras geométricas o símbolos.
O Percepción visual	Interpretación o discriminación de estímulos externos visuales
O Procesos cognitivos	Procedimientos llevados a cabo por los niños y niñas para incorporar conocimientos y que incluyen facultades diversas como la memoria y la atención.
O Psicomotricidad	Relación que se establece entre la actividad psíquica de la mente humana y la capacidad de movimiento o función motriz del cuerpo

Para realizar el análisis de la información, el programa permite recuperar los textos correspondientes a cada una de las categorías. Esto puede hacerse ya sea para el análisis de los casos por separado, o bien, para el conjunto de los casos. De este modo, bajo la categoría de “Aspectos Familiares” se pueden encontrar todos los aspectos identificados que tienen relación con el estado y dinámica familiar. Esto permite hacer un análisis de los procesos, más que de hechos puntuales y situaciones aisladas.

El análisis de las categorías permite identificar temas o unidades de análisis, de un mayor nivel de generalización. En el capítulo 6 de la presente investigación se presentan las unidades de análisis mencionadas.

4.4.2 Interpretación en el Estudio de Casos

Además de utilizar el Método Comparativo Constante para la síntesis y análisis de la información, se considera fundamental tomar en consideración las orientaciones de los expertos en este tipo de estudios. Es por ello que en este apartado se plantean cuestiones importantes que tienen fundamento en las propuestas de análisis e interpretación descritas por Stake (2010) y que se hacen presentes a lo largo de todo el análisis de la información.

“Analizar consiste en dar sentido a las primeras impresiones, así como a los resúmenes finales” (Stake, 2010), de modo que no podemos hablar de un momento determinado de inicio para el análisis de los datos, ya que en todo momento el investigador está haciendo un esfuerzo permanente por dar coherencia y sentido a sus observaciones e impresiones.

En lo que respecta a la interpretación, Stake (2010) plantea que el estudio de casos se basa en dos tipos de métodos o estrategias para alcanzar los significados de los casos: “la interpretación directa de los ejemplos individuales, y la suma de ejemplos hasta que se pueda decir algo sobre ellos como conjunto o clase”. En este sentido, si bien es cierto que el “descubrir relaciones, indagar en los temas y sumar datos categóricos nos ayudará” (Stake, 2010), estos fines están subordinados a la comprensión del caso, lo cual requiere del estudio más atento y la reflexión más profunda de la que se es capaz.

En palabras de Stake (2010) la búsqueda del significado a menudo es una búsqueda de modelos, de consistencia en unas determinadas condiciones, a lo que llamamos “correspondencia”. Se pueden buscar modelos al mismo tiempo que se revisan documentos, realizan observaciones o entrevistas. También se pueden encontrar modelos a partir de la clasificación de registros y suma de categorías. Incluso se pueden hacer ambas cosas a la vez.

“Teniendo siempre presente que lo que tratamos de comprender es el caso, analizamos episodios o materiales escritos pensando en la correspondencia. Intentamos comprender las conductas, los temas y los contextos en lo que atañe a nuestro caso particular” (Stake 2010).

En algunas ocasiones, encontraremos los modelos a través de la interpretación directa, en otros casos debemos emplear más tiempo y debemos someter los fragmentos de textos a “repetidas revisiones, reflexionando, triangulando, adoptando actitudes escépticas ante las primeras impresiones y los significados simples” (Stake, 2010).

En relación a las generalizaciones naturalistas como señala Stake (2010), los estudios de caso se realizan para hacer comprensible el caso. Los casos particulares no constituyen una base sólida para la generalización a un conjunto de casos, como ocurre con otros tipos de investigación. Pero de los casos particulares las personas pueden aprender muchas cosas que son generales.

Y lo hacen en parte porque están familiarizados con otros casos a los que añaden el nuevo, y así forman un grupo un tanto nuevo del que poder generalizar, una oportunidad nueva de modificar las antiguas generalizaciones”. De este modo surgen generalizaciones naturalistas, muy distintas de las generalizaciones explicadas, que suelen surgir cuando se reciben de otros como, por ejemplo autores, profesores y/o autoridades.

La importancia de lo anterior radica en el hecho de que los investigadores de casos “tenemos que decidir hasta qué punto debemos organizar nuestros análisis e interpretaciones para producir las generalizaciones proposicionales del investigador (que he venido llamando asertos) o para ofrecer elementos para las generalizaciones naturalistas del lector” (Stake, 2010). Comúnmente, se hacen ambas cosas, sin embargo, es importante decidir en qué medida se hace cada una de ellas por cuestiones estratégicas.

Con objeto de asistir al lector en el proceso de elaboración de generalizaciones naturalistas, el investigador de casos debe dar oportunidades para la experiencia vicaria. Debido a lo anterior, Stake (2010) sugiere que “nuestras explicaciones sean personales y que describamos los elementos de nuestras experiencias sensoriales, sin dejar de atender aquello que dicta la curiosidad personal. Una explicación narrativa, una historia, una presentación cronológica, la descripción personalista, la insistencia en el tiempo y lugar son ingredientes muy importantes para la experiencia indirecta”. De este modo, destacar el tiempo, el lugar y la persona constituyen los tres pasos más importantes.

De cara a la presente investigación, una vez realizada la interpretación y análisis de los textos, la investigadora los organiza y establece relaciones entre el conjunto de la información de modo que facilite la derivación de conclusiones. Para lograrlo, se apoya en la creación de esquemas, gráficos, viñetas, diagramas de flujo, matrices y cualquier otra herramienta que permita dar sentido a la información y generar posibles teorías. Finalmente, la investigadora elabora y verifica las conclusiones a través de la comparación de datos, búsqueda de patrones y temas concretos, así como la creación de racimos de relaciones que apoyen la construcción del significado.

4.4.3 Análisis cuantitativo de la información referente al ritmo de evolución y niveles competenciales en distintas áreas del desarrollo

La investigadora hace uso de herramientas de análisis cuantitativo específicamente para medir los siguientes aspectos:

- a)** El ritmo de evolución intrasujeto en las áreas lingüística y cognitiva durante el período de seguimiento, basándose en los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas para población normoyente
- b)** El nivel alcanzado en las áreas de lengua oral, escrita y cognición tomando como punto de referencia las medias obtenidas por la población normoyente
- c)** Identificación de riesgo educativo en niños y niñas con pérdida auditiva tomando como referencia la escala SIFTER
- d)** Los resultados y variaciones reflejadas en las notas escolares, tomando en cuenta los aspectos de edad cronológica, edad auditiva y competencia evaluada

Para el análisis de los datos obtenidos a nivel individual se recurre al la estadística descriptiva (ED).

La Tabla 4.17 presenta las herramientas utilizadas para el análisis cualitativo y/o cuantitativo de las fuentes de información utilizadas:

Tabla 4.17*Herramientas utilizadas para el análisis cualitativo y/o cuantitativo de la información.*

Ámbito en el que se genera el documento	Documento narrativo	Nomenclatura Asignada para el Documento	Herramienta de Análisis
a) Escolar	Entrevistas altamente estructuradas SIFTER	DAE1	MCC ED
	Notas Escolares	DAE2	MCC ED
	Informes Escolares	DAE3	MCC ED
b) Familiar	Entrevistas semiestructuradas	DAF1	MCC
c) Intervención Psicopedagógica	Diario de campo y Entrevistas a profundidad	DAIP1	MCC
	Historia Clínica	DAIP2	MCC
	Informes Intervención Psicopedagógica	DAIP3	MCC ED
d) Sanitario	Informes médicos	DAS1	MCC
	Estudios audiológicos e Informes de Programación y Ajuste	DAS2	MCC ED
e) Varios (Intervención Psicopedagógica, Escolar y Familiar)	Seguimiento producciones lengua escrita	DAV1	MCC
	Comunicaciones entre personajes	DAV2	MCC

4.4.4 Triangulación

Durante el desarrollo del estudio, el investigador utiliza su sentido común para aclarar los distintos asuntos planteados, sin embargo, como señala Stake (2010), “el sentido común no es suficiente. En nuestra búsqueda de precisión y de explicaciones alternativas necesitamos disciplina, necesitamos estrategias que no dependan de la simple intuición y de las buenas intenciones de ‘hacerlo bien’. En la investigación cualitativa, esas estrategias se denominan “triangulación”. Dicho en otras palabras, el investigador debe contrastar una misma información con diferentes fuentes y/o informantes.

“Todo lo que registremos debe recordarnos continuamente la necesidad de la triangulación” sin embargo, debido al tiempo que ello requiere, “solo se triangularán deliberadamente los datos y los supuestos relevantes.” La importancia de triangular depende del grado en que nuestras afirmaciones requieran o no de una confirmación. Stake (2010) lo resume en esta sencilla Tabla 4.18

Tabla 4.18*Triangulación de los datos en función de su situación*

Situación de los datos	Necesidad de triangulación
Descripción incuestionable	Se requiere poco esfuerzo para confirmarla
Descripción dudosa y cuestionada	Requiere ser confirmada
Datos fundamentales para un aserto	Se requiere mayor esfuerzo para
Interpretaciones clave	confirmarlos
Persuaciones del autor, identificadas como tales	Se requiere mayor esfuerzo para confirmarlos

Para conseguir la confirmación necesaria de los datos se alude a las estrategias propuestas por Denzin (2007):

a) Triangulación de datos provenientes de distintas fuentes: Consiste en hacer un esfuerzo por ver si aquello que observamos y de lo que informamos contiene el mismo significado cuando lo encontramos en otras circunstancias. De cara a los objetivos de esta investigación, el estudio de los fenómenos en los ámbitos familiar y escolar pretenden cubrir dicha función:

b) Triangulación entre la visión de diferentes investigadores: Esta estrategia consiste en hacer que otros investigadores observen el mismo fenómeno. Como señala Wright (1993), “el intercambio amplio del estado de los problemas entre investigadores sociales activos, es la única base para una formulación adecuada de ‘los principales problemas’ de la ciencia social”. De acuerdo con las postulaciones de esta técnica, la investigadora acude a un grupo de investigación conformado por revisores con puntos de vista alternativos. Las reacciones del equipo de investigación no sólo permiten confirmar o refutar las interpretaciones originales, sino también orientar y aportar información adicional a los estudios de caso. El grupo de investigación está conformado por las siguientes partes:

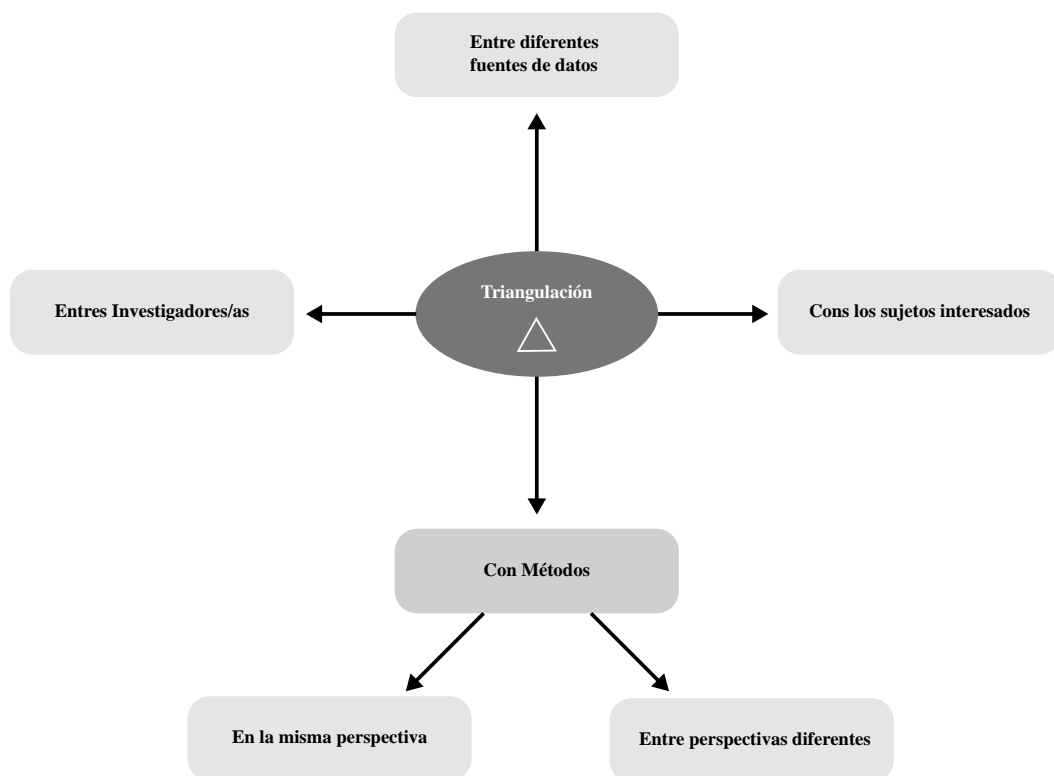
- Doctoras en Ciencias de la Educación que desarrollan su labor profesional en el ámbito universitario tanto de universidades españolas -Universidad Complutense de Madrid-, como de México -Universidad Autónoma de México que se integran a la Red Iberoamericana del Grupo de Investigación
- Licenciadas en logopedia, comunicación humana, neurolingüística y psicopedagogía que conforman un Grupo de Estudio en Ciencias de la Comunicación en la Ciudad de México y Madrid

c) Triangulación metodológica. A través del uso de esta estrategia la investigadora afianza su interpretación completando la observación directa con la revisión de registros anteriores.

d) Triangulación con los sujetos interesados: Finalmente, cabe mencionar la importancia

de la revisión de los interesados como estrategia de triangulación de las observaciones e interpretaciones del investigador. El proceso consiste en pedir al actor que examine los borradores finales para revisar la exactitud y adecuación del material, en busca de sugerencias o interpretaciones alternativas, aunque sin la promesa de que tal versión vaya a aparecer en el informe final. En palabras de Stake (2010) “normalmente, merece la pena incluir parte de esta retroalimentación (feedback)” (Véase Figura 4.4).

Figura 4.4 Esquema de Triangulación



En la triangulación se toman en cuenta en todo momento las categorías recogidas en una etapa previa de análisis.

4.5 Redacción y elaboración del informe

El proceso investigador se concluye con la elaboración del informe final. Siguiendo las orientaciones de Grupo LACE (1999), la investigadora opta por utilizar un estilo personal que tome en cuenta dos aspectos:

1. Que el informe refleje lo aprendido del caso estudiado, así como la profundidad del

análisis y del aprendizaje

2. Que el informe pueda ser leído por personas que no han vivido la experiencia y que necesitan poder captar tanto lo que se ha aprendido, como los sitios donde hemos estado. “Dicho de otra manera: escribimos no para nosotros mismos sino para un público más amplio que el del equipo de la investigación” (Grupo LACE, 1999)

Paralelamente, se hace uso de un sistema de organización de informes propuesto por Stake (2010) que se describe a continuación:

1. En la mente, o en una pizarra -y después, casi inmediatamente archivado en el ordenador-, se dispone de siete apartados de lo que se espera que sea el informe. Las siete casillas, que se muestran a continuación en la Tabla 4.19, se completan con la información que se desea incluir en cada apartado:

Tabla 4.19

Sistema de organización de informes

Primer esbozo	Introducción enfocada a que el lector empiece a desarrollar una experiencia indirecta
Identificación del tema, propósito y método de estudio	Información sobre cómo surgió el caso, y sobre los temas que ayudarán a comprenderlo
Descripción narrativa extensiva para ampliar la definición del caso y los contextos	Presentación de un conjunto de datos relativamente incuestionables a modo de descripción. Los datos controvertidos se presentan como opiniones de alguna de las partes
Desarrollo de los temas	Desarrollo detenido de unos cuantos temas clave con el propósito de entender su complejidad
Detalles descriptivos, documentos, citas, datos de la triangulación	Análisis más profundo de algunos de los temas que así lo requieren. Se introducen los datos más reveladores. Se indican las triangulaciones y las actuaciones para desmentirlas
Asertos	Información que permita reconsiderar al lector el conocimiento que se tiene del caso, o incluso modificar las generalizaciones que existan sobre casos de esta índole. Resumen de lo que se comprende del caso y la manera en que ha modificado las generalizaciones del investigador
Esbozo final	Referencia a la experiencia propia del investigador, recordando al lector que el informe no es más que el encuentro del autor con un caso complejo

Nota: Tomado de Stake, R. E. (2010). *Investigaciones con estudio de casos*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.

2. Realizar la redacción final, la cual no consiste solamente en juntar los apartados, sino en darles la forma de narración que haga comprensible el caso. A veces adquiere la forma de relato, que en realidad se llega a comprender mientras se escribe y no antes.

Stake (2010) sugiere también hacer con antelación una estimación cuidadosa del número de páginas de que constará el informe final, distribuyéndolas entre capítulos o fases. En lo que

respecta a la longitud del informe considera que “un informe corto puede ser más agradable y tener más sentido que un informe extenso. El número de páginas debe ser compatible con la logística de la comunicación. En una nota final sobre este tema, advierte sobre la realización de un informe tradicional. Un informe “en el que se enuncia el problema, se revisa la bibliografía, se diseña, se recogen datos, se analiza y se concluye, es especialmente inadecuado como informe de un estudio de casos. El caso no es un problema ni una hipótesis”.

Una vez finalizado el proceso de elaboración de informes antes mencionado, los informes finales son identificados a través de un pseudónimo de la manera indicada en el Índice de identificación (Tabla 4.20).

Tabla 4.20

Índice de identificación de informes finales

Informe	Pseudónimo de indentificación
Informe Caso A	Ana
Informe Caso C	Carlos
Informe Caso S	Santiago
Informe Caso V	Nerea

4.6 Fases y cronograma de la investigación

A lo largo de este capítulo se ha desarrollado el planteamiento metodológico, desde sus raíces teóricas y epistemológicas, hasta los detalles referentes a las prácticas de organización, recolección de datos, análisis y elaboración del informe. El objetivo del presente apartado es simplemente el de situar en el tiempo los procesos antes mencionados.

4.6.1 Inicio: Diagnóstico de la situación y diseño de la investigación

El presente estudio de casos tiene sus raíces en la investigación realizada de cara a la obtención del Diploma de Estudios Avanzados, presentada por la investigadora en el año 2008, bajo la dirección de la Dra. Estela D’Angelo Menéndez, profesora titular del programa de Formación Inicial y Permanente del Profesorado e Innovación Educativa en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

Una vez obtenida la suficiencia investigadora, en común acuerdo con su tutora y el equipo de investigación, la investigadora traza las primeras líneas de este proyecto, planteando un seguimiento longitudinal de los procesos de apropiación y acercamiento a la cultura escrita en niños y niñas con pérdida auditiva. El estudio abarcaría desde edades tempranas en las que se dan los inicios de la alfabetización, hasta mediados de la escuela primaria, momento en que se pueden detectar aspectos y procesos más complejos del aprendizaje de la lengua escrita.

4.6.2 Desarrollo: Trabajo de campo y recolección de datos

El trabajo de campo y la recolección de datos, ambos detallados en apartados anteriores de este capítulo, son a proceso que se intensifica a partir del año 2010. Basados en la fecha de inicio y finalización de recogida de datos, se puede decir que el seguimiento longitudinal de los procesos de apropiación de la lengua escrita de los casos estudiados es de entre 5 a 9 años, según el caso de estudio.

Las observaciones y entrevistas a profundidad son realizadas semanalmente por la investigadora durante todo el período de investigación. Sin embargo, por cuestiones de capacidad logística y de evitar la redundancia con respecto a la información proporcionada, se elige una entrevista con los familiares y una observación mensual para ser analizada (sin incluir el período vacacional).

Con respecto a otro tipo de documentación la Tabla 4.21 muestra los momentos específicos o la frecuencia con que la investigadora recolecta la información:

Tabla 4.21
Períodos de recogida de información

Ámbito en el que se genera el documento	Documento	Fecha de recolección
a) DAE Escolar	DAE1 Entrevistas altamente estructuradas	Septiembre 2010/ Junio 2015
	DAE2 Notas Escolares	Septiembre 2006/ Junio 2015
	DAE3 Informes escolares	Septiembre 2006/ Junio 2015
b) DAF Familiar	DAF1 Entrevistas semi-estructuradas	Enero 2014/ Junio 2015
c) DAIP Intervención Psicopedagógica	DAIP1 Observaciones y entrevistas no estructuradas	Septiembre 2006/ Mayo 2013
	DAIP2 Historia clínica	Septiembre 2006/ Junio 2010
	DAIP3 Informes de Intervención Psicopedagógica	Septiembre 2006/ Junio 2015
d) DAS Sanitario	DAS1 Informes médicos	Septiembre 2006/ Junio 2015
	DAS2 Estudios audiológicos e informes de Programación y Ajuste	Septiembre 2006/ Junio 2015
	DAS2	

Ámbito en el que se genera el documento	Documento	Fecha de recolección
e) DAV	DAV1	Septiembre 2006/ Junio 2015
Varios (Intervención Psicopedagógica, Escolar y Familiar)	Comunicaciones	
	DAV2	Septiembre 2006/ Junio 2015
	Seguimiento de producciones escritas	

4.6.3 Cierre: Análisis de los datos recogidos. Primera interpretación de datos

Como ya se mencionó con anterioridad, en el estudio de casos el análisis de la información es una constante del proceso de indagación. De modo que desde el comienzo del estudio, la investigadora anota sus comentarios, impresiones e interpretaciones con respecto a los aspectos observados, siempre especificando cuando se trata de impresiones personales.

Además del proceso de análisis anterior, desde septiembre de 2013 hasta septiembre de 2014, la investigadora dedica su tiempo exclusivamente al análisis e interpretación de la gran cantidad de información recopilada, haciendo uso de las herramientas mencionadas en apartados anteriores a este capítulo.

4.6.4 Discusión: Interpretación triangulada de los datos y elaboración del informe

De septiembre de 2013 a septiembre de 2014 se hace la triangulación de las fuentes de datos. La triangulación metodológica y entre investigadores se lleva a cabo a lo largo de todo el proceso de investigación. En algunas ocasiones haciendo revisiones de las observaciones, análisis, interpretaciones e incluso de los informes finales.

En cuanto a la revisión de los interesados, se realizan una vez elaborados los borradores de los informes finales, de modo que se puedan tomar en cuenta las observaciones e interpretaciones de dichos sujetos.

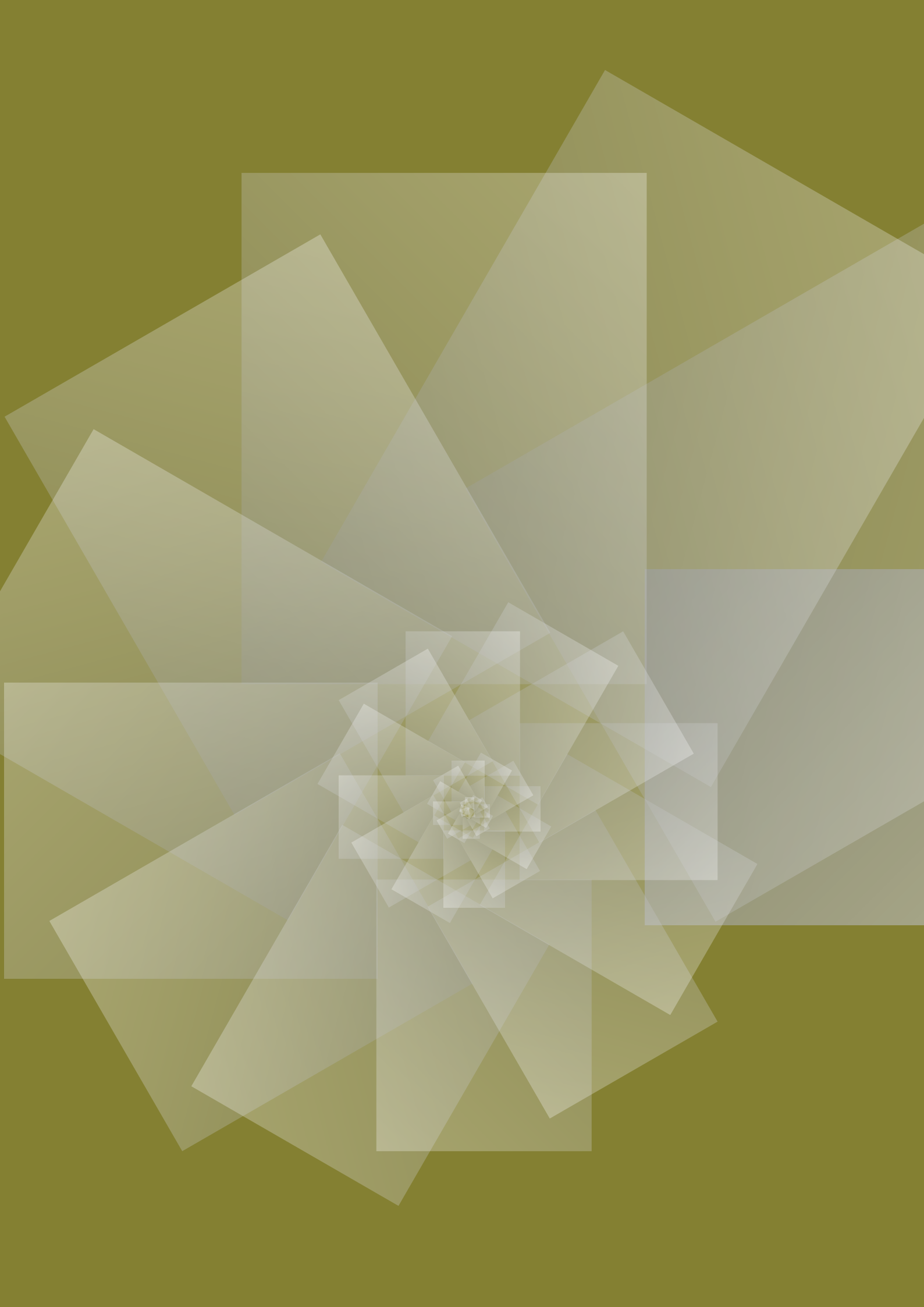
Finalmente, la investigadora concluye con la elaboración de los informes finales en la modalidad descrita en el apartado correspondiente.

4.6.5 Cronograma para el desarrollo de la investigación

Para la administración y organización cronológica del presente proyecto de investigación se hace uso del programa Smatsheet el cual permite visualizar las actividades programadas en un calendario utilizando una codificación con colores. Dicho calendario es revisado frecuentemente con objeto de corroborar el cumplimiento de los objetivos preestablecidos, así como la identificación de nuevas tareas, metas y objetivos del proyecto a realizar (Véase Tabla 4.22).

Tabla 4.22

Indice de identificación de informes finales



PARTE IV

Si le das un pez a un hombre, comerá un día.
Si le enseñas a pescar, comerá para siempre.

Proverbio chino









Capítulo 5

5 Trabajo de campo y recolección de datos

5.1 Presentación de los casos

Los estudios de caso, seleccionados atendiendo al criterio de las oportunidades de aprendizaje que de ellos se derivan, son cuatro. Éstos se identifican, a efectos de su estudio, como V, S, C y A.

Caso A.

A. tiene una edad cronológica de 10 años 11 meses y vive con sus padres. Nació prematura mediante un parto gemelar a las 26 semanas con cuatro días de gestación. Pesó 690 gramos y su hermano no sobrevivió. Permaneció ingresada durante cuatro meses y medio, siendo tratada con medicamentos e incluso requiriendo intervenciones quirúrgicas debido a las diversas condiciones biológicas que presentó: “comas por sepsis”, “enterocolitis necrotizante”, “ducto arterioso”, “hemorragia subependimaria bilateral de grado III”, “enfermedad de la membrana hialina”, “hiperbilirrubinemia” y “retinopatía del prematuro”. Al alta, A. pesaba 2 kg. y presentaba “leucomalacia periventricular”, “secuelas de hemorragia perinatal grado 1” (que afecta las áreas motoras), “patología cerebelosa y de tronco cerebral” y “otomastoiditis bilateral”.

Desde su alta hospitalaria no presentó otras condiciones biológicas hasta que, hacia los siete años de edad, se le detectó la enfermedad de Legg-Calve-Perthes, que le afecta la cadera y por la que ha sido intervenida. Fue diagnosticada con una hipoacusia bilateral neurosensorial de origen multifactorial a los 23 meses de edad, siendo ésta severa en oído derecho y profunda en oído izquierdo. A los 3 años y 3 meses de edad se le colocó un implante coclear en el oído izquierdo, mientras que a los 7 años, tras haberse confirmado el diagnóstico de neuropatía auditiva, se le colocó un segundo implante en el oído derecho. Actualmente cuenta con una edad auditiva de 7 años 6 meses.

Desde los seis meses de edad fue incluida en un programa de estimulación temprana y fisioterapia mientras que, desde los 25 meses de edad, acudió a diversos programas de estimulación auditiva y logopedia. En noviembre de 2008, cuando A. contaba con 4 años 3 meses de edad, los padres solicitaron orientación en el centro de intervención psicoeducativa dentro del cual se desarrolla la presente investigación, permaneciendo allí hasta finales del curso 2013-2014.

En cuanto a su escolarización, A. asistió a un colegio “regular” de educación infantil desde los dos años de edad. A los tres años fue transferida por sus padres a un colegio de integración preferente para sordos y a los cinco años volvió al colegio “regular” al que había asistido antes de la detección de su pérdida auditiva. A los siete años pasó a otro colegio “regular” que cuenta con los ciclos de educación primaria y secundaria. A la fecha de corte de su seguimiento en el presente estudio, A. finalizaba el ciclo escolar correspondiente a 2º de Primaria donde recibía apoyo pedagógico una vez por semana, siguiendo el programa regular de los demás alumnos (23

niños en clase) y haciendo los mismos exámenes que el resto de los niños y niñas de su clase. Los profesionales del centro mostraron en todo momento un alto grado de implicación.

En casa, sus padres han estado siempre implicados en todos los aspectos de la rehabilitación de A., incluidas sus actividades de ocio. Ellos describen a A. como una niña sociable, que tiene muchos amigos, aunque no le encanta hablar, dibujar ni pintar.

Caso C.

C. tiene la edad de 12 años y es el segundo de dos hermanos de una familia monoparental. Ambos chicos viven con su madre en Madrid, España, manteniendo relación con su padre, quien vive fuera de Madrid. No se presentaron complicaciones durante el embarazo de su madre y C. nació por cesárea a las 38.5 semanas de gestación, con un peso de 3.510 gr. y una talla de 51 cm. presentando hiperbilirrubinemia al nacer. Su madre menciona que su desarrollo psicomotor fue “normal”, mientras que en el área de lenguaje presentó un retraso significativo.

Fue expuesto a vegetaciones y drenajes timpánicos debido a que presentó otitis recurrentes desde los seis meses hasta los tres años de edad. A los 2 años 7 meses, fue diagnosticado con una hipoacusia bilateral de moderada a severa de etiología desconocida. En noviembre de 2012 se le realizaron unos potenciales evocados auditivos que descartaron la posibilidad de una neuropatía auditiva, la cual había sido sugerida en un par de ocasiones.

Dos meses después del diagnóstico de hipoacusia se le adaptaron unos audífonos analógicos retroauriculares, los cuales no le aportaban la ganancia suficiente. Desde entonces hasta la fecha, C. ha tenido tres actualizaciones de audífonos, de las cuales las dos últimas le han aportado un acceso óptimo a todos los sonidos del lenguaje, contando con 7 años de edad auditiva.

C. recibió logopedia en dos centros privados distintos: en el primero desde los dos hasta los cuatro años de edad, y en el segundo de los cuatro a los cinco. Cuando C. contaba con 5 años de edad, la madre solicitó orientación en el centro de intervención psicoeducativa dentro del cual se desarrolla la presente investigación, donde fue dado de alta. Actualmente C. únicamente acude a sesiones de evaluación una vez por año.

C. estuvo escolarizado en un colegio “regular”, tras lo cual pasó a un colegio de integración preferente para sordos. Estando a punto de cumplir los seis años de edad ingresó al colegio “regular” al que acude su hermano mayor, el cual es bilingüe. Actualmente cursa 1º de secundaria, superando todos los objetivos curriculares del centro y mostrando una buena integración.

En casa, sus madre ha estado siempre implicada en todos los aspectos de su rehabilitación, incluidas sus actividades de ocio, dentro de las cuales el karate es su preferida. Ella lo describe como un niño cariñoso, inteligente y en ocasiones testarudo.

Caso S.

S. tiene 7 años 7 meses, es hijo único y vive con sus padres en Valencia, España. Nació sin complicaciones a las 38 semanas con un peso de 3,250 gr., y una talla de 53 cm. No ha sufrido accidentes ni ha padecido enfermedades significativas a lo largo de su desarrollo, cuyas constantes psicomotoras se presentaron dentro de la “normalidad”. Ha sido expuesto a dos cirugías de Implante coclear y no ingiere ningún medicamento.

S. fue diagnosticado con una hipoacusia bilateral profunda de origen desconocido al nacimiento, sin existir antecedentes de hipoacusia en la familia. Al año de edad se le colocó un implante coclear en el oído derecho y, un año más tarde, se le colocó un segundo implante coclear en el oído contralateral. Sus umbrales auditivos con el implante le dan acceso a todos los sonidos del lenguaje, siendo su edad auditiva actual de 6 años 7 meses.

En relación con la rehabilitación, S. comenzó a recibir atención temprana desde los 3 meses de edad. Cuando contaba con 3 años de edad, los padres solicitaron orientación en el centro de intervención psicoeducativa dentro del cual se desarrolla la presente investigación, permaneciendo allí hasta su alta en mayo de 2013, manteniendo un seguimiento trimestral desde entonces.

S. acudió a guardería desde los 18 meses de edad y actualmente está matriculado en 2º de primaria en un colegio “regular” donde recibió apoyo logopédico hasta 1º de infantil. Ha mantenido un seguimiento por parte de la Especialista en Pedagogía Terapéutica y los profesionales del centro hacen referencia a la positiva adaptación y desempeño de S.

En casa, sus padres han estado siempre implicados en la rehabilitación de S., incluidas sus actividades de ocio. Ellos describen a S. como un niño activo, alegre, atento y participativo, que en ocasiones puede ser impaciente y un poco nervioso.

Caso V.

V. tiene ahora 10 años de edad y pertenece a una familia reconstituida, contando con una hermana menor por el lado paterno. Nació a término sin presentar complicaciones durante el embarazo y fue diagnosticada una hipoacusia bilateral profunda secundaria a una mutación en el gen que codifica para la Conexina 26 al año de edad. A los tres años se le colocó un implante coclear en el oído izquierdo y un año después un segundo implante en el oído contralateral. Desde que contaba con un año ocho meses de edad comenzó a acudir al programa de intervención psicoeducativa dentro del cual se desarrolla la presente investigación, permaneciendo allí hasta su alta y manteniendo un seguimiento anual con fines de valoración.

Actualmente, V. cursa 6º de primaria en un centro “regular” de Madrid donde recibió apoyo por parte de una profesora de audición y lenguaje durante los primeros años de escolarización. Los profesionales del centro refieren una adecuada integración y adaptación, siguiendo el


programa “regular” y haciendo los mismos exámenes que el resto de los alumnos de su clase. Los profesionales del centro han mostrado un alto grado de implicación.

Con objeto de exponer el proceso de recogida y análisis de la información realizado en cada uno de los estudios realizados, se selecciona el caso V, atendiendo al carácter representacional de sus aportes, para presentarlo de manera detallada en la presente memoria.

5.2 Negociación con los familiares de los casos seleccionados para su inclusión en la muestra del presente estudio

Con la finalidad de apegarse a los criterios éticos que requiere toda investigación comprometida con el conocimiento y la sociedad, se elabora una carta de autorización (Véase Figs. 5.1, 5.2 y 5.3) como instrumento de negociación con los padres de los niños incluidos en el presente estudio, a efectos de dar su consentimiento para la utilización del material recopilado y la realización del respectivo informe.

Figura 5.1 Carta de autorización para participar en el estudio: ejemplar de la investigadora



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE
MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Centro de Formación del Profesorado

Madrid, a 10 de octubre de 2013

A la atención de Óscar Vázquez y Myriam Tena,

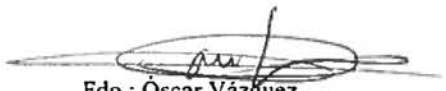
María Fernanda Hinojosa Valencia, investigadora del Programa *Formación Inicial y Permanente del Profesorado e Innovación Educativa*, perteneciente a la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, les solicita participar, en carácter de **padre y madre de Nerea Vázquez Tena**, en el desarrollo de su proyecto de Tesis Doctoral llevado a cabo en el campo de los *Procesos de Adquisición de la Lengua Escrita en Población Infantil con Pérdida Auditiva*, siendo dirigido por la **Dra. Estela D'Angelo Menéndez**.

Esta participación tiene por objetivo aportar información que pueda resultar relevante para la comprensión de los procesos de aprendizaje de la lengua oral y escrita en la población mencionada, así como afianzar conocimientos que permitan promover cambios en la manera de intervenir en este campo.


Cabe señalar que esta colaboración consiste en los siguientes aspectos:

- **Llenado de un cuestionario relacionado con los procesos de aprendizaje de lectura y escritura de vuestra hija**, tarea que requerirá un tiempo aproximado de 30 minutos
- **Llenado del instrumento de screening SIFTER** por parte del colegio. Su realización no supera los 20 minutos
- **Análisis**, por parte de la investigadora, de la información proveniente de las sesiones de **Terapia Auditiva-Verbal** en que su hija ha participado, así como de las producciones escritas y pruebas realizadas en el contexto de la terapia, hogar y/o escuela

Considerando que esta participación es estrictamente voluntaria y que la información que proporcionen será tratada con carácter confidencial, la investigadora les solicita que firmen el presente documento como indicativo de haber leído y comprendido los términos de colaboración que se expresan en el mismo así como su conformidad con participar en la investigación referida (es necesario firmar tres ejemplares con el fin de entregar uno a la investigadora y conservar los otros dos en su respectivo archivo personal).




Fdo.: Óscar Vázquez

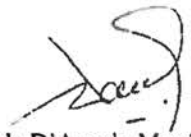


Fdo.: Myriam Tena

La investigadora, avalada por su directora de Tesis Doctoral, se compromete a guardar la confidencialidad de los datos informados que se relacionen con la niña y sus familiares, así como a las instituciones a las que asiste y en las que es tratada. Y para que así conste, firman la presente:



Fdo.: **María Fernanda Hinojosa Valencia**
Investigadora del Proyecto de Tesis doctoral




Fdo.: **Estela D'Angelo Menéndez**
Directora del Proyecto de Tesis doctoral

EJEMPLAR PARA LA INVESTIGADORA

213

Figura 5.2 Carta de autorización para participar en el estudio: ejemplar para la madre



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE
MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Centro de Formación del Profesorado

Madrid, a 10 de octubre de 2013

A la atención de Óscar Vázquez y Myriam Tena,

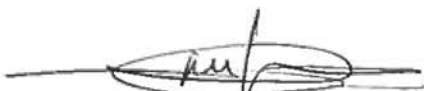
María Fernanda Hinojosa Valencia, investigadora del Programa *Formación Inicial y Permanente del Profesorado e Innovación Educativa*, perteneciente a la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, les solicita participar, en carácter de **padre y madre de Nerea Vázquez Tena**, en el desarrollo de su proyecto de Tesis Doctoral llevado a cabo en el campo de los *Procesos de Adquisición de la Lengua Escrita en Población Infantil con Pérdida Auditiva*, siendo dirigido por la **Dra. Estela D'Angelo Menéndez**.

Esta participación tiene por objetivo aportar información que pueda resultar relevante para la comprensión de los procesos de aprendizaje de la lengua oral y escrita en la población mencionada, así como afianzar conocimientos que permitan promover cambios en la manera de intervenir en este campo.


Cabe señalar que esta colaboración consiste en los siguientes aspectos:

- **Llenado de un cuestionario relacionado con los procesos de aprendizaje de lectura y escritura de vuestra hija**, tarea que requerirá un tiempo aproximado de 30 minutos
- **Llenado del instrumento de *screening* SIFTER** por parte del colegio. Su realización no supera los 20 minutos
- **Análisis**, por parte de la investigadora, de la **información proveniente de las sesiones de Terapia Auditiva-Verbal** en que su hija ha participado, así como de las **producciones escritas y pruebas realizadas en el contexto de la terapia, hogar y/o escuela**

Considerando que esta participación es estrictamente voluntaria y que la información que proporcionen será tratada con carácter confidencial, la investigadora les solicita que firmen el presente documento como indicativo de haber leído y comprendido los términos de colaboración que se expresan en el mismo así como su conformidad con participar en la investigación referida (es necesario firmar tres ejemplares con el fin de entregar uno a la investigadora y conservar los otros dos en su respectivo archivo personal).




Fdo.: Óscar Vázquez

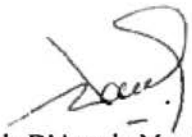


Fdo.: Myriam Tena

La investigadora, avalada por su directora de Tesis Doctoral, se compromete a guardar la confidencialidad de los datos informados que se relacionen con la niña y sus familiares, así como a las instituciones a las que asiste y en las que es tratada. Y para que así conste, firman la presente:




Fdo.: **María Fernanda Hinojosa Valencia**
Investigadora del Proyecto de Tesis doctoral



Fdo.: **Estela D'Angelo Menéndez**
Directora del Proyecto de Tesis doctoral

EJEMPLAR PARA LA MADRE

Figura 5.3 Carta de autorización para participar en el estudio: ejemplar del padre



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE
MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Centro de Formación del Profesorado

Madrid, a 10 de octubre de 2013

A la atención de Óscar Vázquez y Myriam Tena,

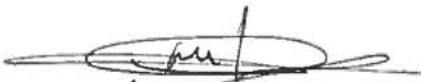
María Fernanda Hinojosa Valencia, investigadora del Programa *Formación Inicial y Permanente del Profesorado e Innovación Educativa*, perteneciente a la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, les solicita participar, en carácter de **padre y madre de Nerea Vázquez Tena**, en el desarrollo de su proyecto de Tesis Doctoral llevado a cabo en el campo de los *Procesos de Adquisición de la Lengua Escrita en Población Infantil con Pérdida Auditiva*, siendo dirigido por la **Dra. Estela D'Angelo Menéndez**.

Esta participación tiene por objetivo aportar información que pueda resultar relevante para la comprensión de los procesos de aprendizaje de la lengua oral y escrita en la población mencionada, así como afianzar conocimientos que permitan promover cambios en la manera de intervenir en este campo.


Cabe señalar que esta colaboración consiste en los siguientes aspectos:

- **Llenado de un cuestionario relacionado con los procesos de aprendizaje de lectura y escritura de vuestra hija**, tarea que requerirá un tiempo aproximado de 30 minutos
- **Llenado del instrumento de *screening* SIFTER** por parte del colegio. Su realización no supera los 20 minutos
- **Análisis**, por parte de la investigadora, de la **información proveniente de las sesiones de Terapia Auditiva-Verbal** en que su hija ha participado, así como de las **producciones escritas y pruebas realizadas en el contexto de la terapia, hogar y/o escuela**

Considerando que esta participación es estrictamente voluntaria y que la información que proporcionen será tratada con carácter confidencial, la investigadora les solicita que firmen el presente documento como indicativo de haber leído y comprendido los términos de colaboración que se expresan en el mismo así como su conformidad con participar en la investigación referida (es necesario firmar tres ejemplares con el fin de entregar uno a la investigadora y conservar los otros dos en su respectivo archivo personal).




Fdo.: Óscar Vázquez

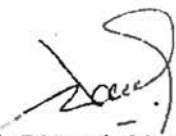


Fdo.: Myriam Tena

La investigadora, avalada por su directora de Tesis Doctoral, se compromete a guardar la confidencialidad de los datos informados que se relacionen con la niña y sus familiares, así como a las instituciones a las que asiste y en las que es tratada. Y para que así conste, firman la presente:



Fdo.: **María Fernanda Hinojosa Valencia**
Investigadora del Proyecto de Tesis doctoral



Fdo.: **Estela D'Angelo Menéndez**
Directora del Proyecto de Tesis doctoral

EJEMPLAR PARA EL PADRE

5.3 Recogida de información: DAE Documentos del Ámbito Escolar

Entre septiembre de 2006 y mayo de 2013, los profesionales del colegio de V. mantienen comunicación vía correo electrónico con la profesional a cargo del Programa de Intervención Psicoeducativa. En los mensajes intercambiados se dialoga acerca de diversos aspectos relacionados con el desarrollo e inclusión social y escolar de V. Paralelamente, los profesionales del centro educativo al que acude V. también colaboran en el llenado de las entrevistas altamente estructuradas que se suministran. Los padres de V. aportan los cuadernos de V., ejemplos de ejercicios, actividades y tareas propuestas en el centro escolar. Las notas escolares de V. se recogen desde el inicio de su escolarización primaria hasta junio de 2015. Se especifican a continuación los datos aportados por las diferentes fuentes:

5.3.1 DAE1 Entrevistas altamente estructuradas

Los docentes del centro escolar al que asiste V. participan en el llenado de entrevistas altamente estructuradas, las cuales están diseñadas para obtener información acerca del desempeño académico, atención, comunicación, integración, conducta y procesos de socialización de V. La Figura 5.4 muestra un ejemplar de estos cuestionarios:

Figura 5.4 V-DAE1-3 Entrevista altamente estructurada 3

S.I.F.T.E.R (Screening Instrument for Targeting Educational Risk)						
Test de Detección de Riesgo Educativo <i>por Karen L. Anderson, Ed.S. y Noel Matkin, Ph.D.</i> <i>(Traducido por: Celia Esteban y Ma. Fernanda Hinojosa, LSLS Cert. AVT)</i>						
Estudiante	NEREA		Maestro	LN (indes) Edad 9		
Fecha completado	09 / 12 / 2014		Escuela	Distrito L		
<p>Se sospecha que el estudiante arriba mencionado puede tener problemas auditivos que podrían estar afectando su rendimiento escolar.</p> <p>Esta escala de valoración ha sido diseñada para identificar a aquellos estudiantes en riesgo de retraso educativo como consecuencia de problemas de audición.</p> <p>Basándose en la información que usted tiene de este estudiante, rodee el número que mejor representa su conducta.</p> <p>Después de contestar todas las preguntas, por favor añada comentarios adicionales acerca del estudiante en el espacio dedicado al reverso de esta página.</p>						
1. ¿Cómo situaría al estudiante en relación con sus compañeros de clase?	por encima 5	4	promedio (3)	2	por debajo 1	A C A D E M I C O <div>11</div>
2. ¿Cuáles son los logros del estudiante en relación a lo que usted cree es su potencial?	igual (5)	4	por debajo 3	2	muy por debajo 1	
3. ¿Cuál es el nivel de lectura, habilidad de lectura o preparación para la lectura del estudiante en la clase (ej. un estudiante con habilidad de lectura media se sitúa en la media del grupo)?	por encima 5	4	promedio (3)	2	por debajo 1	
4. ¿Con qué facilidad se distrae el estudiante en comparación con sus compañeros de clase?	no mucho 5	4	promedio (3)	2	mucho 1	A T E N C I O N <div>11</div>
5. ¿Cómo son los lapsos de atención del estudiante en comparación con sus compañeros de clase?	largos 5	4	promedio (3)	2	cortos 1	
6. ¿Con qué facilidad el estudiante duda o se encuentra confuso cuando responde a instrucciones orales?	nunca (5)	4	ocasional 3	2	frecuente 1	
7. ¿Cuál es la comprensión del estudiante comparada con la habilidad para comprender de sus compañeros de clase?	por encima 5	4	promedio (3)	2	por debajo 1	C O M U N I C A C I O N <div>9</div>
8. ¿Cómo se compara el vocabulario del estudiante y la habilidad en el uso de las palabras con la de sus compañeros de clase?	por encima 5	4	promedio (3)	2	por debajo 1	
9. ¿Cuán competente es el estudiante en contar una historia o relatar sucesos de casa comparado con sus compañeros de clase?	por encima 5	4	promedio (3)	2	por debajo 1	

10. ¿Con qué frecuencia el estudiante aporta voluntariamente información a las discusiones de clase o en respuesta a las preguntas del profesor?	frecuente 5	4	ocasional (3)	2	nunca 1	PARTICIPACIÓN EN CLASE	9
11. ¿Con qué frecuencia el estudiante completa sus tareas de clase y de casa dentro del tiempo asignado?	siempre 5	4	normalmente (3)	2	rara vez 1		
12. Después de una instrucción, ¿el estudiante tiene dificultades para empezar a trabajar (mira a sus otros compañeros o les pide ayuda)?	nunca 5	4	ocasional (3)	2	frecuente 1		
13. ¿Presenta el estudiante algún comportamiento que parezca inusual o inapropiado comparado con los otros estudiantes?	nunca (5)	4	ocasional 3	2	frecuente 1	COMPORTAMIENTO ESCOLAR	15
14. ¿Se frustra el estudiante fácilmente, algunas veces hasta perder el control emocional?	nunca (5)	4	ocasional 3	2	frecuente 1		
15. En general, ¿cómo situaría la relación del estudiante con sus compañeros (habilidad para llevarse bien con los demás)?	buena (5)	4	promedio 3	2	pobre 1		

Copyright © 1996 por Karen Anderson y Noel Matkin

Los autores otorgan permiso para reproducción

Comentarios del maestro:

¿Ha repetido el alumno algún curso?, ¿ha tenido ausencias frecuentes, problemas de salud (incluyendo infecciones de oído y resfriados), otros problemas o impedimentos además de la audición?, ¿ha recibido o está recibiendo servicios especiales?, ¿tiene otros problemas de salud que pueden estar afectando a su funcionamiento educacional?

Conozco a la alumna desde hace 3 meses, solamente, y le doy clase de inglés, por lo que no puedo valorar el uso que hace del castellano.

El test S.I.F.T.E.R. es SOLAMENTE UN prueba de evaluación.

Cualquier estudiante que falle esta prueba de detección en un área de contenido como se indica en la tabla de puntuación que se presenta a continuación debe ser evaluado más en profundidad, dependiendo de sus necesidades individuales según el criterio escolar del distrito. Por ejemplo, fallar en el área Académica sugiere una evaluación educacional, en el área de Comunicación una evaluación del habla-lenguaje, en el área de Comportamiento Escolar una evaluación por parte de un psicólogo o trabajador social. Fallar en el área de Atención y/o Participación en Clase en combinación con otras áreas puede sugerir una evaluación por un audiólogo educacional. Los niños ubicados en el área marginal o límite están en peligro de fallar y deberían ser vigilados o considerados para una evaluación dependiendo de la información adicional que se tenga.

PUNTUACIÓN

Realice la suma de las tres preguntas en cada área de contenido y registre en la caja correspondiente abajo presentada su "Puntuación Total". Coloque una X en el número que se acerque más con la puntuación del área de contenido (por ejemplo, si un profesor rodea el círculo 3, 4 2 para las preguntas del área Académica, una X debería colocarse en el número 9 en la línea que corresponde al área Académica). Conecte las X para hacer un perfil.

AREA de CONTENIDO	Puntuación TOTAL	PASA	LIMITE	FALLA
ACADEMICO	11	15 14 13 12 (11) 10	9 8	7 6 5 4 3
ATENCION	11	15 14 13 12 (11) 10 9	8 7	6 5 4 3
COMUNICACION	9	15 14 13 12 11	10 (9) 8	7 6 5 4 3
PARTICIPACION en CLASE	9	15 14 13 12 11 10 (9)	8 7	6 5 4 3
COMPORTAMIENTO SOCIAL	15	(15) 14 13 12 11 10	9 8	7 6 5 4 3

Nota: Tomado de Anderson, K. (1989). *Screening Instrument For Targeting Educational Risk (SIFTER) in Children with Identified Hearing Loss*. Tampa, FL: Educational Audiology Association.

Los datos obtenidos a partir de estas entrevistas se incluyen en un documento narrativo, que se incorpora en el programa de análisis cualitativo de la información del presente estudio permitiendo la categorización de su contenido. Dicho documento se presenta en la Tabla 5.1:

Tabla 5.1

V-DAE1-I-3 Caso V. Documentos Ámbito Escolar. Entrevista altamente estructurada. Análisis cualitativo. Documento narrativo 3

V-DAE1-I-3

Caso V. Documento Ámbito Escolar. Entrevista altamente estructurada. Análisis cualitativo. Documento narrativo 3

Test de Detección de Riesgo Educativo SIFTER

Este cuestionario ha sido llenado por la Profesora de Inglés 1 del Colegio 1 de V. durante el ciclo escolar 2014-2015

- a)** Académico: La Profesora de Inglés 1 sitúa a V. dentro del promedio en relación con sus compañeros y considera que los logros que obtiene son acordes a su potencial. Su nivel de lectura, habilidad o preparación de lectura se encuentran dentro del promedio.
- b)** Atención: Sus lapsos de atención en clase son similares a los de sus compañeros. Nunca duda o se encuentra confusa cuando responde a instrucciones orales.
- c)** Comunicación: Su comprensión, vocabulario y habilidad para usar las palabras es equiparable al resto de sus compañeros. Lo mismo se observa en relación a su competencia lingüística al contar una historia o relatar sucesos.
- d)** Participación en clase: V. ocasionalmente aporta información voluntaria a las discusiones o preguntas que hace el profesor. Normalmente completa sus tareas de clase y casa dentro del tiempo asignado y ocasionalmente tiene dificultad para empezar a trabajar después de escuchar una instrucción.
- e)** Comportamiento escolar: Nunca presenta comportamiento que parezca inusual o inapropiado, tampoco se frustra fácilmente o pierde el control emocional. Su relación con el resto de sus compañeros es buena.

La Profesora de Inglés añade información y menciona que conoce a la alumna desde hace tres meses y le imparte clase de inglés, por lo que no puede valorar el uso que hace del castellano

Las puntuaciones medias obtenidas por V en las respuestas de los cuestionarios aplicados en 2013 y 2014 se vacían en la Tabla 5.2 para su posterior representación gráfica y análisis estadístico. Se presentan a continuación la Tabla 5.2 y el gráfico generado (Figura 5.5) :

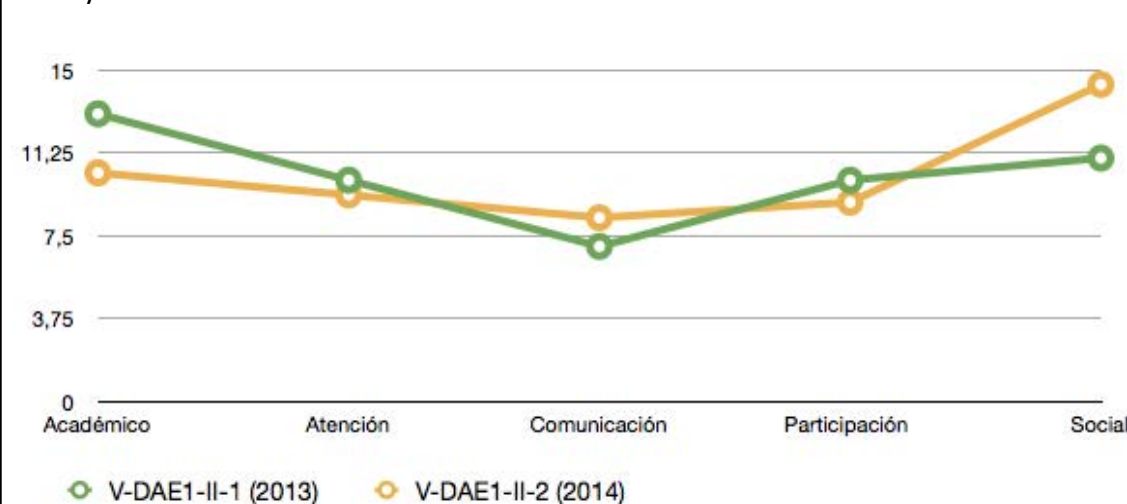
V-DAE1-II Caso V. Documentos Ámbito Escolar. Entrevista altamente estructurada. Análisis cuantitativo. Documentos 1, 2, 3 y 4

Tabla 5.2

Puntuaciones medias obtenidas por V. en las áreas estudiadas durante los cursos 2013 y 2014

	Académico	Atención	Comunicación	Participación	Comportamiento social
V-DAE1-II-1 13 (2013)		10	7	10	11
V-DAE1-II-2 10,33 (2014)		9,33	8,33	9	14,33

Figura 5.5 Puntuaciones medias obtenidas por V. en las áreas estudiadas durante los cursos 2013 y 2014



5.3.2 Notas escolares

Se obtienen las notas escolares de V. correspondientes a los tres períodos evaluados de los ciclos escolares 2012-2013 (1.1; 1.2; 1.3), 2013-2014 (2.1; 2.2; 2.3) y 2014-2015 (3.1; 3.2) con objeto de analizar el desempeño académico de V. en las siguientes materias cursadas:

- Lengua castellana
- Matemáticas
- Conocimiento del medio
- Inglés
- Educación artística
- Educación musical
- Educación plástica
- Educación física

Los resultados de V. en las distintas evaluaciones escolares, así como las observaciones realizadas por sus profesores, se traducen a documentos narrativos para su posterior análisis cualitativo. A continuación se presenta un ejemplo de documento narrativo generado a partir de las notas de V. (véase Tabla 5.3) :

Tabla 5.3

V-DAE2-I-3 Caso V. Documentos Ámbito Escolar. Notas escolares.

Análisis cualitativo. Documento narrativo 3

V-DAE2-I-3

Primera, Segunda y Tercera Evaluación del curso 2014 – 2015

1ª Evaluación V-DAE2-I-3.1

Lengua castellana y literatura: Notable

Lengua extranjera: Sobresaliente

Matemáticas: Notable

Conocimiento el medio natural, social y cultural: Bien

Educación artística: Notable en música y expresión plástica

Educación física: Notable

2ª Evaluación. V-DAE2-I-3.2

Lengua castellana y literatura: Notable

Lengua extranjera: Sobresaliente

Matemáticas: Bien

Conocimiento del medio natural, social y cultural: Notable

Educación artística: Notable en música y sobresaliente en expresión plástica

Educación física: Bien

3ª Evaluación. V-DAE2-I-3.3

Lengua castellana y literatura: Sobresaliente

Lengua extranjera: Sobresaliente

Matemáticas: Notable

Conocimiento del medio natural, social y cultural: Notable

Educación artística: Notable en música y sobresaliente en expresión plástica

Educación física: Bien

No hay ninguna observación.

Para alcanzar una precisa interpretación de las notas escolares, se le asignan a éstas las equivalencias numéricas. En el caso de V., se presentan en las Tablas 5.4 y 5.5 y en la Figura 5.6, respectivamente, las notas obtenidas en cada trimestre y las puntuaciones medias obtenidas en cada ciclo escolar:

Tabla 5.4

V-DAE2-II Caso V. Documentos Ámbito Escolar. Notas escolares. Análisis cuantitativo. Documentos 1.1, 1.2, 1.3; 2.1, 2.2, 2.3; 3.1, 3.2 y 3.3

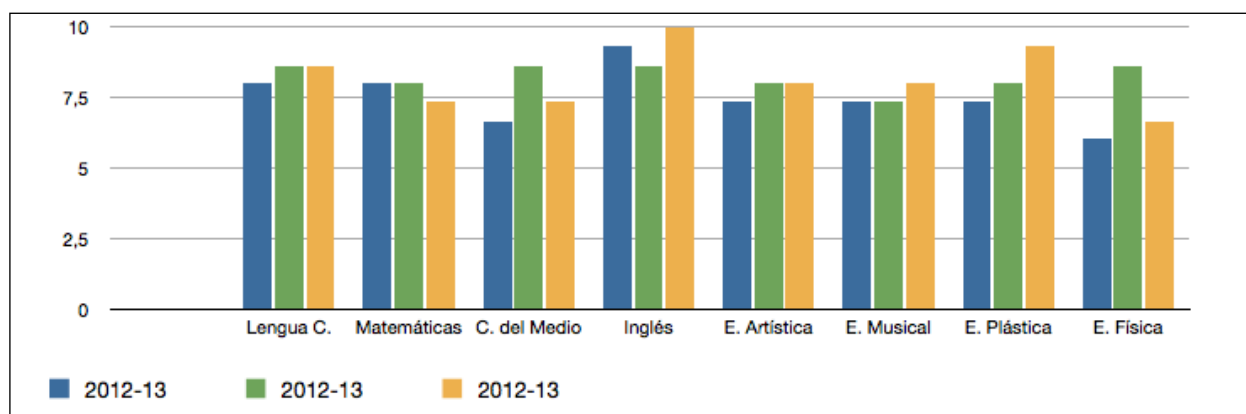
Puntuaciones por trimestre en las evaluaciones escolares de V. 2012-2015									
Materia	1.1 2012-13	1.2 2012-13	1.3 2012-13	2.1 2013-14	2.2 2013-14	2.3 2013-14	3.1 2014-15	3.2 2014-15	3.3 2014-15
Lengua castellana	8	8	8	8	10	8	8	8	10
Matemáticas	8	8	8	8	8	8	8	6	8
Conocimiento del medio	6	8	6	8	8	10	6	8	8
Inglés	8	10	10	8	8	10	10	10	10
Educación artística	6	8	8	8	8	8	8	8	8
Educación musical	6	8	8	6	8	8	8	8	8
Educación plástica	6	8	8	8	8	8	8	10	10
Educación física	6	6	6	10	8	8	8	6	6

Tabla 5.5

Puntuaciones medias en las evaluaciones escolares de V. 2012-2015

Materia	2012-13	2013-14	2014-15
Lengua castellana	8	8,6	8,6
Matemáticas	8	8	7,3
Conocimiento del medio	6,6	8,6	7,3
Inglés	9,3	8,6	10
Educación artística	7,3	8	8
Educación musical	7,3	7,3	8
Educación plástica	7,3	8	9,3
Educación física	6	8,6	6,6

Figura 5.6 Puntuaciones medias en las evaluaciones escolares de V. 2012-2015



5.3.3 DAE3 Documentos del Ámbito Escolar. Informes Escolares

En el caso específico de V. no existen informes provenientes del contexto escolar debido a que los padres solicitan que sus evaluaciones anuales se lleven a cabo en el Programa de Intervención Psicoeducativa.

5.4 Recogida de información: DAF1 Documentos del Ámbito Familiar 1

Los representantes (padres) del caso V. completan una rúbrica diseñada por la investigadora para profundizar en el conocimiento de la cultura escrita, el sistema de escritura, el estilo de escritura y la autoimagen como lectora y escritora de V. Dicha rúbrica se presenta en la Figura 5.7.

Figura 5.7 Cuestionario sobre literacidad y lectura escrita

Diseñado por María Fernanda Hinojosa

Nombre del niño o niña: Nerea Fecha completado: 26-11-2014

Persona(s) que completa(n) este cuestionario: Padre de Nerea

El aprendizaje y a inmersión en la cultura escrita, al igual que en la lengua oral, pueden verse afectados por la presencia de problemas de audición. La finalidad de este cuestionario es recoger las impresiones de los familiares más cercanos al niño o niña en torno al proceso y nivel de apropiación de la lengua y la cultura escrita.

Basándose en la información que usted tiene de su hijo o hija, marque con una cruz la respuesta que mejor representa su conducta para cada una de las preguntas. Después añada sus comentarios en el espacio destinado a las preguntas abiertas.

CRITERIOS	NIVEL			
	BASTANTE	REGULAR	POCO	NADA
1.- Grado de interés del niño por la lectura	Lee diario y por voluntad propia diferentes tipos de textos.	Lee en ocasiones por iniciativa propia aquello que le interesa o cuando se le pide que lea algún texto en especial	Lee únicamente cuando se le pide.	No le gusta leer, inclusive se resiste a hacerlo cuando se le pide que lo haga.
Observaciones: Tiene gusto por leer los temas que le resultan interesantes, pero en el resto de la lectura es rápida. No tiene un hábito de lectura espontánea.				
2.- Grado de interés del niño por la escritura	Le gusta y disfruta escribir en diferentes contextos (escolar, personal, etc)	Escribe ocasionalmente sobre temas diversos.	Escribe muy poco, lo hace principalmente cuando se le pide.	No le gusta escribir, inclusive se resiste a hacerlo cuando se le pide.
Observaciones: Siempre tiene libretas a la mano donde escribe cuentos, canciones y juegos que se le ocurren.				
3.- Consideras que el aprendizaje de la lengua escrita de su niño(a) es similar al de sus compañeros	El desarrollo en lengua escrita de mi hijo(a) es similar al de sus compañeros	El desarrollo en lengua escrita de mi hijo(a) es casi igual al de sus compañeros	El desarrollo de lengua escrita de mi hijo(a) es menor al de sus compañeros	El desarrollo de lengua escrita de mi hijo(a) es totalmente diferente al de sus compañeros
Observaciones: En su aprendizaje de la lengua escrita siempre ha tenido un nivel muy alto con respecto a sus compañeros.				
4.- Consideras que el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura ha sido placentero	Ha disfrutado y se ha divertido en el proceso de la lectura y escritura	Ha disfrutado el proceso de la lectura y escritura, muy pocas veces se ha frustrado durante éste proceso	El proceso de aprendizaje de lectura y escritura le ha resultado frustrante, aunque en ocasiones lo ha disfrutado	Le ha resultado frustrante el proceso de aprendizaje de lectura y aprendizaje
Observaciones: Que siempre se ha enfocado como un juego y una motivación desde el entorno familiar y de la TAV.				
5.- Consideras que las habilidades comunicativas orales han influido en el desarrollo de la lengua escrita	Las habilidades orales influyen directamente sobre el desarrollo de lengua escrita	Las habilidades comunicativas orales tienen algo de influencia sobre el desarrollo de la lengua escrita	Las habilidades comunicativas orales tienen un poco de relación con el desarrollo de la lengua escrita, sin embargo no llevan una estrecha relación	Las habilidades comunicativas orales no intervienen en absoluto en el desarrollo de la lengua escrita
Observaciones: Por ejemplo descubrir los diálogos de los personajes en los libros.				
6.- Que nivel de relación crees que existe entre la escucha y la escritura	La escucha y la escritura están totalmente relacionadas	La escucha y la escritura tienen algo de relación	La escucha y la escritura tienen muy poca relación	La escritura y la escucha no se relacionan
Observaciones: Por ejemplo al mejorar su audición aumentó su interés por conocer palabras nuevas y como estas se escribían.				
7.- La escuela promueve el gusto y el interés por la lectura y escritura a través de proyectos de carácter significativo en entornos de comunicación	La escuela ha propuesto diferentes actividades en las que los niños han podido integrar y utilizar la lectura y la escritura en eventos significativos	La escuela a propuesto algunas actividades que han permitido a los niños integrar la lectura y la escritura en entornos significativos	La escuela ha propuesto pocas actividades en las que los niños han podido integrar la lectura y la escritura en eventos significativos	La escuela nunca ha propuesto actividades que permitan a los niños integrar la lectura y la escritura en eventos significativos
Observaciones:				

8.- Consideras que la Terapia Auditiva-Verbal ha influido en el acercamiento a la cultura/lengua escrita	La Terapia Auditiva-Verbal ha sido parte importante del acercamiento de mi hijo a la lengua escrita <input checked="" type="checkbox"/>	La Terapia Auditiva-Verbal ha tenido algo de influencia en el acercamiento de mi hijo a la lengua escrita <input type="checkbox"/>	La Terapia Auditiva-Verbal ha tenido poca influencia en el acercamiento de mi hijo a la lengua escrita <input type="checkbox"/>	La Terapia Auditiva-Verbal no ha influido en el acercamiento de mi hijo a la lengua escrita <input type="checkbox"/>
Observaciones: En el sentido en que la T.A.V. considera importante tener una gran competencia lectora/escritura				
9.- Cinco años atrás, ¿Cuál era el nivel de tus expectativas en torno a la posibilidad de que tu hijo aprendiera a leer y a	Estaba convencida de que mi hijo(a) alcanzaría el nivel de lectura y escritura que ha conseguido hasta ahora	Deseaba, aunque dudaba que mi hijo lograra las habilidades de lectura y escritura que ha conseguido	Tenía pocas esperanzas de que mi hijo lograra alcanzar el nivel actual de lectura y escritura en el que se encuentra ahora	Nunca pensé que mi hijo lograría alcanzar el nivel de lectura y escritura que ha logrado hasta ahora
escribir como lo hace ahora?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Observaciones: Y se siente FANTASTICAMENTE bien				
10.- ¿A qué nivel crees que el entorno familiar ha influido en el acercamiento de tu hijo(a) a la cultura escrita?	La familia ha tenido una alta influencia para que lograra acercarse a la cultura escrita <input checked="" type="checkbox"/>	La familia ha tenido algo de influencia sobre el acercamiento a la cultura escrita <input type="checkbox"/>	La familia ha influido poco sobre el acercamiento de nuestro hijo a la cultura escrita <input type="checkbox"/>	La familia no tiene influencia en el acercamiento a la cultura escrita <input type="checkbox"/>
Observaciones: Siempre hemos transmitido lo contentos y orgullosos que estamos en sus avances y valorando sus esfuerzos				
11.- ¿Cuál ha sido el nivel de intervención "especial" que ha tenido tu hijo(a) para aprender a leer y/o escribir?	Ha necesitado muchas y diferentes tipos de intervenciones "especiales" para lograr aprender a leer y/o escribir <input type="checkbox"/>	Ha necesitado algunas intervenciones "especiales" para poder aprender a leer y/o escribir <input type="checkbox"/>	Ha necesitado muy poca intervención "especial" <input type="checkbox"/>	No ha necesitado ningún tipo de intervención "especial" para aprender a leer y/o escribir <input checked="" type="checkbox"/>
Observaciones:				
12.- ¿En que discurso(s) lingüístico(s) opinas que se desenvuele mejor tu hijo o hija?	Expositivo <input type="checkbox"/>	Narrativo <input type="checkbox"/>	Argumentativo <input type="checkbox"/>	Conversacional <input checked="" type="checkbox"/>
12.1 ¿Consideras que este aspecto se ve reflejado en su lectura y escritura? No especialmente				
13.- ¿En qué contextos crees que tu hijo aprendió a leer y escribir?	Ecolar <input type="checkbox"/>	Familiar <input type="checkbox"/>	Terapéutico <input type="checkbox"/>	Todos <input checked="" type="checkbox"/>
13.1 ¿Qué crees que le aporte cada uno de estos contextos? El escolar; el motado, el familiar el interes y la valoración, el terapeutico apoyo total a la familia y colegio				
14.- ¿Qué áreas del desarrollo, más allá de la audición y lenguaje, crees que han influido en su lectura y/o escritura?	Atención <input checked="" type="checkbox"/>	Cognición <input type="checkbox"/>	Psicomotricidad <input checked="" type="checkbox"/>	Emocional/Social <input checked="" type="checkbox"/>
14.1 ¿En que sentido crees que han tenido influencia en dichos aprendizajes? Crea que su inteligencia le ha ayudado a mejorar su lectura/escritura y emocional/social se le ha apoyado siempre y se ha sentido muy valor				
15.- ¿Consideras que tu hijo o hija se siente un lector y/o escritor exitoso? ¿Podrías argumentar tu respuesta? Si, ella es feliz sabiendo que es una buena escritora.				
OBSERVACIONES:				

El documento narrativo generado a partir de la entrevista semi-estructurada se presenta a continuación en la Tabla 5.6.

Tabla 5.6

Caso V. Documentos Ámbito Familiar. Entrevista semi-estructurada. Análisis Cualitativo. Documento 1.

V-DAF1-I-1
V. lee en ocasiones por iniciativa propia aquello que le interesa o cuando se le pide que lea algún texto en especial. Tiene gusto por leer los temas que le resultan interesantes, pero en el resto de la lectura es rápida. No tiene un hábito de lectura espontánea.
A V. le gusta y disfruta escribir en diferentes contextos (escolar, personal, etc). Siempre tiene libretas a la mano donde escribe, cuentos, canciones y juegos que se le ocurren. El desarrollo en lengua escrita de V. es similar al de sus compañeros. En su aprendizaje de la lengua escrita siempre ha tenido un nivel muy alto con respecto a sus compañeros.
V. ha disfrutado y se ha divertido en el proceso de la lectura y escritura. Siempre se ha enfocado como un juego y una motivación desde el entorno familiar y de la Terapia Auditiva Verbal™.
Las habilidades orales de V. influyen directamente sobre el desarrollo de lengua escrita por ejemplo al descubrir los diálogos de los personajes en libros.
La escucha y la escritura están totalmente relacionadas. Por ejemplo al mejorar su audición aumentó su interés por reconocer palabras nuevas y cómo estas se escribían.
La escuela ha propuesto algunas actividades que han permitido a los niños integrar la lectura y la escritura en entornos significativos. La Terapia Auditiva- Verbal ha sido parte importante del acercamiento de mi hijo o hija a la lengua escrita.
Cinco años atrás, estaba convencido (a) de que mi hijo o hija alcanzaría el nivel de lectura y escritura que ha conseguido hasta ahora. Y se siente FANTÁSTICAMENTE bien
La familia ha tenido una alta influencia para que lograra acercarse a la cultura escrita. Siempre hemos transmitido lo contentos y orgullosos que estamos en sus avances y valorado sus esfuerzos
V. no ha necesitado ningún tipo de intervención “especial” para aprender a leer y/o escribir
Actualmente V se mueve en un nivel de discurso conversacional, no creo que esto se refleje en su escritura. V. Aprendió a leer y escribir en todos los contextos, aportándole el escolar el método, el familiar el interés y la valoración, el terapéutico apoyo total a la familia y colegio.
La atención, cognición y emocional/social han sido importante en su proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. Creo que su inteligencia le ha ayudado a mejorar su lectura/escritura y emocionalmente/socialmente se le ha apoyado siempre y se ha sentido muy valorada. Considero que ella se siente una escritora exitosa, ella es feliz sabiendo que es una buena escritora.

La información obtenida a partir de los datos aportados por los padres de V en la entrevista semi-estructurada es pareada con datos numéricos (del 1 al 4) que permitan su cuantificación y análisis. A continuación, en la tabla 5.7 y la figura 5.8 se muestran las respuestas de los padres en relación con el proceso y el nivel de apropiación de la cultura escrita:

V-DAF1-II Caso V. Documentos Ámbito Familiar. Entrevistas semi-estructuradas. Análisis cuantitativo. Documento único

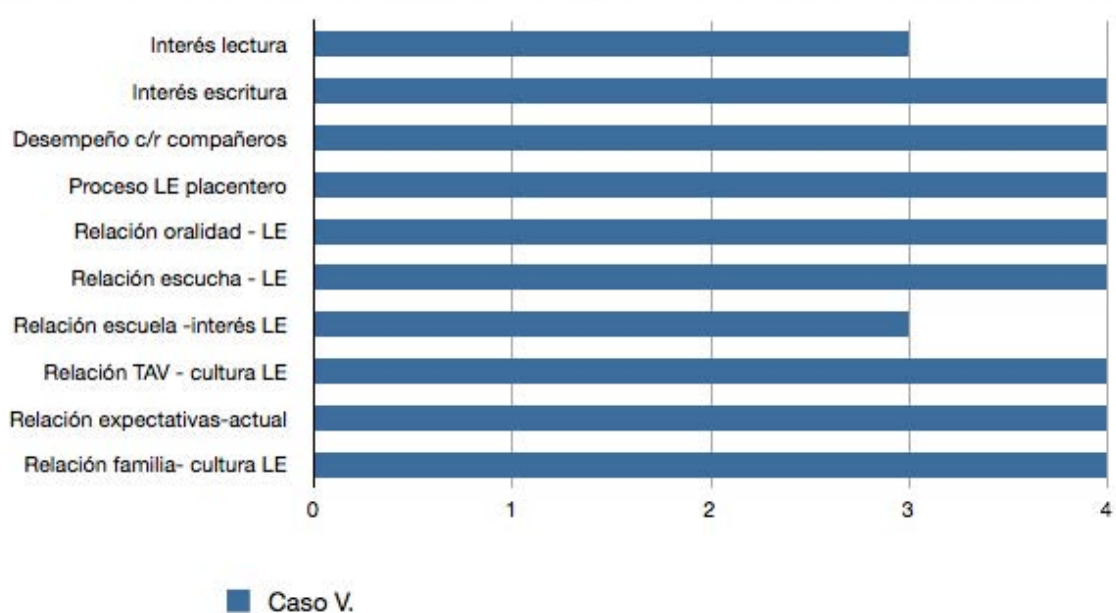
Tabla 5.7

Respuestas de los padres de V. en relación a su proceso de apropiación de la cultura escrita

Pregunta	Caso V.
Interés lectura	3
Interés escritura	4
Desempeño c/r compañeros	4
Proceso LE placentero	4
Relación oralidad – LE	4
Relación escucha – LE	4
Relación escuela – cultura LE	3
Relación TAV – cultura LE	4
Relación expectativas – actual	4
Relación familia – cultura LE	4

Figura 5.8 Respuestas de los padres de V. en relación a su proceso de apropiación de la cultura escrita

Respuestas de los padres de V. en relación a su proceso de apropiación de la cultura escrita



5.5 Recogida de información: DAIP Documentos del Ámbito de Intervención Psicoeducativa

La investigadora recoge observaciones, entrevistas a profundidad, historias clínicas e informes de evolución pertenecientes al ámbito de intervención psicoeducativa. La información contenida en cada uno de estos documentos es plasmada en versiones narrativas que se clasifican en los siguientes tres grupos:

5.5.1 DAIP1 Documentos Ámbito Psicoeducativo. Observaciones y entrevistas a profundidad

Este apartado del trabajo de investigación está conformado por 41 documentos narrativos, en los que se incluyen los aspectos más relevantes de las cuatro sesiones mensuales de intervención psicoeducativa generando, a efectos de este estudio, un solo documento narrativo. El total de los documentos narrativos del caso V se presenta en el Anexo VI de este trabajo, seleccionando para su presentación en este espacio los identificados con los números 1 (Tabla 5.8) y 41 (Tabla 5.9):

Tabla 5.8

Caso V. Documentos Ámbito Intervención Psicoeducativa. Observaciones y Diario de Campo. Documento 1

V-DAIP1-1
Caso V. Documentos Ámbito Intervención Psicoeducativa. Observaciones y Diario de Campo. 1 Registro 16/11/2006
V. acude con su madre a sesión. Se evalúan de manera informal las habilidades auditivas de la niña, encontrando detección a los siguientes sonidos de instrumentos de cerca: tambor, pandereta, sonajero fuerte. No detecta la campana ni un juguete sonoro. En cuanto a sonidos ambientales detecta el teléfono, sin embargo, no es capaz de localizarlo. Se observa escasa atención a los sonidos ambientales. Aún no identifica su nombre. En lo que respecta a su lenguaje, V. no sabe pedir utilizando su voz. En ocasiones utiliza un quejido o grito cuando quiere algo. Se habló de la importancia de desarrollar una petición de acción con voz y se modeló a la madre. De manera espontánea únicamente se observaron un par de vocalizaciones “aaaaa”. También se le pidió a la madre que incluyera más rasgos suprasegmentales en su habla para facilitarle a V. el acceso al lenguaje. No fue posible evaluar su respuesta a los sonidos de Ling por cuestiones conductuales. En este sentido se observan lapsos de atención mínimos, así como una muy baja tolerancia a la frustración. A la terapeuta en TAV1 le cuesta trabajo llevar a cabo la sesión, ya que V. muestra una baja capacidad de autorregulación. En cuanto a la transferencia, la madre da su correo a la terapeuta en TAV1, la cual queda en enviarle la historia clínica. Por otro lado se habla de la importancia de ayudar a V. a ser consciente de los sonidos ambientales de casa, así como de hablar cerca de su audífono derecho (con el que aparentemente escucha mejor) y reducir la distancia siempre que se dirijan a ella. Se explica la regla de los 6 dB. También trabajarán en la identificación del nombre y de sonidos iniciales. La terapeuta TAV1 pide a la madre que le entregue todos los informes audiológicos y médicos existentes.

Tabla 5.9

Caso V. Documentos Ámbito Intervención Psicoeducativa. Observaciones y Diario de Campo. Documento 41

V-DAIP1-41

Caso V. Observaciones y Diario de Campo. 41
Registro 22/02/2011

V. acude a sesión con su padre. Han estado en sesión de programación. Se ha pedido un incremento en los niveles de audición y los padres han firmado que los cambios se harán bajo su propia responsabilidad. Les han dado un programa alterno en caso de que V. no se sienta cómoda con el nuevo. Por otro lado, se ha hecho un ajuste bajando los agudos y subiendo los graves ya que le molestaban los gritos. Al parecer está escuchando mucho mejor con el nuevo programa. También se mueve mejor en situaciones de ruido.

En el colegio va muy bien. Los niños que van teniendo dificultades con el contenido, suelen traer deberes a casa. V. no trae deberes nunca. En lectura y escritura va espectacular. Tanto en el colegio como en casa la notan mucho más suelta. Le gusta mucho leer y escribir y se siente segura haciéndolo.

Cada día la ven más integrada y con más amigos. Hace tratos, comparte cosas y se le ve mucho menos aislada. V. le está enseñando a otros compañeros a hacer el pino puente. Esto le da mucha seguridad ya que tiene mucha facilidad para este tipo de actividades.

Va escuchando y comprendiendo los audiocuentos. Aún no se siente segura hablando por teléfono. Le cuesta trabajo escuchar a la radio.

Va preguntando por el significado de las palabras que no conoce en lugar de decir “qué”. Hace preguntas del tipo “¿Por qué se llama guantero?”. Se habla de la necesidad de corregir las palabras que integró mal debido a dificultades e inmadurez en la percepción auditiva.

Por otro lado, el padre comenta que le cuesta mucho trabajo dedicar tiempo al segundo implante. No encuentra el momento por la tarde y V. no suele querer estar solo con este implante. Se recuerda la necesidad de hacerlo. Se dan algunas pautas.

Se trabaja en la discriminación de los fonemas oclusivos sordos con el segundo implante y oclusivos sonoros con el primero. Ambos aspectos le cuestan trabajo. Se trabaja en la comprensión de estructuras lingüísticas más complejas, la memoria auditiva y la escucha por teléfono. Va identificando dos elementos al final y también se le nota más seguridad con el instrumento.

El padre se ha inventado un juego que a V. le encanta para trabajar las descripciones en contexto abierto. Fueron al museo del ratoncito Pérez y V. se quedó fascinada con toda la historia. Respondió bien a las preguntas que papá le hizo al salir. Entendió incluso las instrucciones que le daban. Continúan trabajando la escucha incidental y sigue avanzando en este sentido.

5.5.2 DAIP2 Documentos Ámbito Intervención Psicoeducativa. Historia clínica

Se presenta en la Tabla 5.10 un único documento narrativo en el que se detallan todos los datos obtenidos a partir de la historia clínica:

Tabla 5.10

Caso V. Documento Ámbito Intervención Psicoeducativa. Historia Clínica.

V-DAIP2

Caso V. Documento Ámbito Intervención Psicoeducativa. Historia Clínica.
Diciembre 2006.

Hija única de ambos padres, V. nace el 15 de febrero de 2005. Es diagnosticada con hipoacusia profunda en el oído izquierdo y severa en el oído derecho a los 8 meses de edad.

Se realiza la adaptación protésica con auxiliares auditivos digitales al año de edad con perfecta aceptación, uso diario y continuo de los mismos. Desde entonces tiene seguimiento audiológico cada mes. Asiste también tres horas por semana a logopedia.

Los padres mencionan encontrarse en proceso de adaptación al problema, sin embargo, el padre menciona sentir motivación ante el nuevo reto. La madre se muestra pasando por una etapa del duelo cargada de rabia y depresión.

Al momento de la valoración V. presenta emisiones vocálicas, haciendo únicamente de sonidos de vocales y alguna aproximación ocasional a “hola” y “adiós”.

5.5.3 DAIP3 Documentos Ámbito Intervención Psicoeducativa. Informes periódicos de evolución

Un total de 11 documentos conforman el conjunto de informes periódicos de evolución en el caso V, la mayoría de ellos provenientes del Programa de Intervención Psicoeducativa, aunque algunos son aportados por la Maestra de Audición y Lenguaje del centro escolar. Las evaluaciones constantes -conformadas por una batería de currículas, guías del desarrollo y pruebas estandarizadas- permiten dar un seguimiento objetivable a la evolución del desarrollo de las competencias. La Tabla 5.11 muestra el documento narrativo correspondiente al informe número 11, resultado de la valoración realizada en el Programa de Intervención Psicopedagógica entre los meses de febrero y abril de 2013:

Tabla 5.11

Caso V. Documento Ámbito Intervención Psicoeducativa. Informe de Valoración. Documento 11

V-DAIP3-11

Febrero, marzo y abril de 2013

Anamnesis

V. con una edad de 8 años 0 meses a la fecha de valoración, fue diagnosticada una hipoacusia bilateral profunda en el mes de marzo de 2006. La etiología de la pérdida es aún desconocida. Tras el diagnóstico, se le adaptaron unos audífonos digitales marca Siemens que posteriormente fueron reemplazados por unos audífonos marca Widex Vita 38. En febrero de 2008 se le colocó un implante coclear en el oído izquierdo en el Hospital 1 y en octubre de 2009 se le colocó un segundo implante en el oído contralateral.

V-DAIP3-11

Desde el mes de noviembre de 2006, V. acude a un programa de Terapia Auditiva-Verbal®, donde los padres reciben pautas sobre cómo intervenir con su hija para favorecer el desarrollo de la audición y del lenguaje de una manera natural.

Actualmente, V. está escolarizada en el Colegio 1, en segundo curso de primaria. Recibe apoyo por parte de una profesora de audición y lenguaje 2 veces por semana en pequeño grupo. En términos generales los profesionales del centro refieren una integración y adaptación adecuadas.

Datos auditivos	(Según fecha de valoración)	
Edad auditiva (I.C.):	5 años	
Modelo del prótesis:	Implante Coclear (Oído Derecho)	Medel Opus 2
	Implante Coclear (Oído Izquierdo)	Medel Opus 2
	Sistema de FM	Oticon Amigo
Datos audiométricos:	Actualmente su sistema de FM funciona con normalidad Según audiometría tonal en campo libre con implantes cocleares realizada en Centro audiológico 2, V. presenta las siguientes respuestas:	

Frecuencia	Oído Derecho I.C.	Oído Izquierdo I.C.
125 Hz	10 dB	25 dB
250 Hz	25 dB	30 dB
500 Hz	40 dB	35 dB
1000 Hz	35 dB	35 dB
2000 Hz	30 dB	35 dB
4000 Hz	30 dB	30 dB
8000 Hz	30 dB	25 dB

La evaluación de su logaudiometría se llevó a cabo en dos sesiones con el fin de conseguir unos resultados fiables sin que interfiriera el agotamiento generado por la tarea. A continuación los resultados obtenidos en las distintas sesiones de evaluación:

25 de enero de 2013		
	50 dB	40 dB
Ambos implantes	83%	50%
Oído Derecho	65%	
10 de abril de 2013		
Ambos implantes	-	55% (incompleta)
Oído izquierdo	55%	30%
25 de marzo de 2013		
Ambos implantes	83%	70%
Oído derecho	70%	

Instrumentos Utilizados para la Valoración de la Audición y el Lenguaje

Con objeto de valorar el desarrollo de V. en las distintas áreas de la comunicación, lenguaje y audición se utilizaron los siguientes instrumentos:

- a. Escala de Integración Auditiva Significativa – Infantes y Niños (IT-MAIS)
- b. Evaluación Precoz de la Función Auditiva (ELF) de MedEl Corp.
- c. Prueba de los Seis Sonidos de D. Ling
- d. Test de Bisílabas de M.R. Cárdenas y V. Marrero
- e. Test de Monosílabas de L. Flores
- f. Currícula Auditiva-Verbal de L.. Flores y K. Heyser
- g. Prueba de Lenguaje Oral Navarra – Revisada (PLON-R) de G. Aguinaga et. al.
- h. Preschool Language Scale 4 (PLS4) de Zimmerman et al., – Versión en Español
- i. Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas de S. A. Kirk et al.
- j. Test de Vocabulario en Imágenes Peabody de Ll. M. Dunn et al.
- k. PROLEC-R. Evaluación de los Procesos Lectores-Revisada de F. Cuetos et al.
- l. PROESC. Evaluación de los Procesos de Escritura de F. Cuetos et al.
- m. BAS-II, Escalas de Aptitudes Intelectuales de C. D. Elliot et al.
- n. Instrumento de Screening para la Identificación de Riesgo Educativo (SIFTER) de K. L. Anderson
- o. Observación durante las sesiones de terapia diagnóstica

Percepción Auditiva y Lenguaje Receptivo**a) Escala de Integración Auditiva Significativa (IT-MAIS)**

Esta escala fue diseñada para reflejar los comportamientos que los infantes y niños demuestran al sonido en situaciones cotidianas. De acuerdo con las respuestas de los padres, V. utiliza sus implantes cocleares todo el tiempo que está despierta. Los padres no observan cambios en sus producciones verbales al usarlos.

En cuanto a conductas auditivas, se presentan las siguientes:

- Responde a su nombre el 100% de las veces en ambiente silencioso y ruidoso
- Responde claramente a sonidos ambientales y suele estar alerta e interesada por sonidos nuevos
- Es capaz de discriminar entre distintas voces en ambientes silenciosos
- Reconoce claramente la diferencia entre sonidos del habla y otros sonidos
- Asocia con claridad el tono vocal del hablante con su significado

b) Evaluación Precoz de la Función Auditiva (ELF)

Esta herramienta de evaluación precoz de la función auditiva fue diseñada para conocer, en términos generales, el uso funcional de la audición en niños muy pequeños. La evaluación consiste en presentar a la niña o niño una serie de sonidos a diferentes distancias e intensidades para determinar el tamaño de su burbuja auditiva. V. es capaz de escuchar todos los sonidos presentados a intensidad alta, media y baja a una distancia de hasta 2 metros con ruido de fondo.

c) Prueba de los Seis Sonidos de Ling

Con su segundo implante, antes de la programación realizada el día 13 de Marzo, V. conseguía detectar e identificar los seis sonidos de Ling a 6 metros de distancia, así como los sonidos oclusivos sordos “p” y “k” a 5 metros, “d” y “g” a 3 metros, “b”, “s” y “z” a 2 metros y “f” de cerca. Tras la programación no se han revisado dichos valores y se considera necesario hacerlo con ambos implantes, así como con cada uno de sus implantes por separado.

V-DAIP3-11

d) Test de Palabras Bisílabas

Esta prueba se llevó a cabo con cada implante por separado con el fin de evaluar la discriminación fina auditiva de V. en esta situación debido a que en la última evaluación obtuvo el 100% de aciertos con sus dos implantes.

Con su oído derecho obtiene el 92,5% de aciertos. Esto indica una discriminación fina excelente. Dentro de sus errores se encuentran los siguientes:

Palabra	Error
Medias	Nedias
Diente	Viento
Lana	Plana

Con su oído izquierdo obtiene el 92,5% de aciertos, por tanto, nuevamente se considera que su discriminación fina es excelente. Dentro de sus errores se encuentran los siguientes:

Palabra	Error
Día	Silla
Metro	Libro
Dedo	Negro

e) Monosílabas

Esta prueba permite valorar la habilidad del niño para discriminar vocales y consonantes en contexto abierto. En esta ocasión se le presentaron a V. los estímulos con cada implante por separado. Con su oído derecho obtiene el 91% de aciertos lo cual indica una discriminación fina excelente. En un análisis de sus errores se encuentran los siguientes:

Palabra	Error
Luis	Mes
Rey	Rueda

En lo que respecta a su oído izquierdo, obtiene un 65% de aciertos. A continuación se detallan los errores que comete:

Palabra	Error
Vez	Pez
Doy	Voy
Paz	Pañ
Té	Pez
Club	Glup
Gol	Boi
Mar	Mal
Res	Red

Es importante señalar que el Test de Monosílabas es la tarea de discriminación auditiva más difícil y que esta habilidad suele desarrollarse paulatinamente a lo largo del desarrollo.

f) Currícula Auditiva-Verbal

Se observan las siguientes conductas auditivas:

- Usa regularmente ambos implantes. Es consciente de la retroalimentación auditiva que tanto éstos como su FM le proporcionan
- Entiende instrucciones, expresiones y preguntas por vía auditiva en contexto abierto
- Identifica hasta cuatro palabras clave en diferentes partes de la oración
- Sigue instrucciones de tres palabras clave con objetos
- Es capaz de comprender hasta cuatro oraciones de acción
- Identifica objetos a partir de su descripción en contextos cerrado, puente y abierto
- Comprende las diferencias de significado dadas por pequeñas partículas como el negativo “no”, la conjunción “y” o el disyuntivo “o”
- Recuerda los elementos presentados en tareas de atención a elementos múltiples en una pequeña historia
- Es capaz de reproducir historias de cuatro o cinco secuencias que escucha solo una vez
- Es capaz de responder a preguntas a partir de una historia que se le lee sin apoyo visual
- Comprende diferencias lingüísticas en oraciones más complejas
- Le gustan los audiocuentos, no suele escucharlos y aún no tiene dominada la habilidad de escucha de este tipo de formato
- Muestra progresos en la escucha telefónica, sin embargo, aún no le gusta hablar por este medio
- Va comprendiendo el 50% de las canciones que escucha
- Ya no pregunta qué con tanta frecuencia a partir de la programación
- Va siendo capaz de seguir una conversación. Durante las últimas sesiones no se observó que Nerea perdiera el hilo de una conversación llevada a cabo entre 4 personas.

Desarrollo Comunicativo y Lenguaje Expresivo

En lo que se refiere a las habilidades comunicativas, posee una clara petición de acción, toma de turnos e intención comunicativa y es capaz de establecer un contacto visual adecuado. Sus lapsos de atención son adecuados, lo cual repercute de manera positiva en su evolución.

V. se encuentra en un nivel de lenguaje de oraciones complejas, siendo capaz de unir dos o más oraciones por coordinación y subordinación. Posee una adecuada organización lingüística en términos generales, siendo capaz de narrar, explicar y planificar. Al planificar y explicar se observan progresos importantes encontrando pocos errores en sus emisiones. En algunas ocasiones, al narrar, se observa falta de concordancia de género, número y/o tiempos verbales. Se observa cierta inseguridad al expresarse oralmente. Se considera fundamental apoyarla para superar este aspecto.

g) Prueba de Lenguaje Oral Navarra – Revisada (PLON-R)

Esta prueba permite valorar los aspectos de forma, contenido y uso del lenguaje infantil a partir de los tres años de edad. En el caso de V., se consideró pertinente aplicar las pruebas correspondientes a los cinco y seis años de edad, ya que en la valoración anterior aún no había conseguido la totalidad de objetivos para cinco años. A continuación se detallan los resultados:

Edad cronológica	Forma	Contenido	Uso	Total
5 años	Percentil 65	Percentil 73	Percentil 69	Percentil 88
6 años	Percentil 47	Percentil 84	Percentil 52	percentil 72

V-DAIP3-11

Parte 1. Forma

En el área de la fonología, V. es capaz de articular todos los fonemas correspondientes a los cinco y seis años de edad cronológica.

En lo que respecta a la morfología y la sintaxis se observan progresos en la memoria auditiva, mostrando capacidad para repetir oraciones de 8 elementos. En ocasiones muestra dificultad para hacerlo con oraciones más largas. En cuanto a su expresión verbal espontánea, es capaz de describir y narrar lo que ve en una imagen utilizando oraciones coordinadas y subordinadas. Utiliza de manera correcta los pronombres evaluados, las oraciones adverbiales de tiempo, causales y condicionales. Únicamente mostró dificultad para utilizar correctamente oraciones de relativo.

Parte 2. Contenido

V. ha tenido progresos significativos en esta área, obteniendo las puntuación máxima tanto para la edad de cinco como de seis años. Se observa un incremento notable en el vocabulario expresivo y receptivo. Realiza tareas de tercio excluso, identifica contrarios, elementos pertenecientes a una categoría y define palabras.

Parte 3. Uso

Tanto su expresión como su interacción espontánea a lo largo de la prueba demuestran un uso adecuado del lenguaje. Comprende las metáforas presentadas. Identifica absurdos de forma y en algunas ocasiones de contenido. Ordena y relata historias en la secuencia adecuada, sin embargo, en ocasiones se detectan fallos en la estructura gramatical de sus narraciones. Utiliza el lenguaje para planificar de manera adecuada. A continuación se presentan algunos ejemplos de sus producciones:

“Un día dos niños que estaban en una barca pescando cogí muchos peces y navegó hasta la orilla. Luego puso los peces a asarlo y luego lo llevó a casa para comer”.

El escondite

“Uno cuenta y el otro se esconde eh... y el que cuenta ha terminado de contar tiene que buscar al que se ha escondido”.

h) Preschool Language Scale 4

La PLS4 es una escala utilizada para detectar retrasos o dificultades en la adquisición del lenguaje oral desde los cero hasta los seis años y once meses de edad. Consta de dos subescalas que evalúan la Comprensión Auditiva y la Expresión Comunicativa. Se ha considerado pertinente evaluar este test para corroborar que V. ha conseguido todos los ítems evaluados según este test. A continuación se detallan sus resultados:

	Comprensión Auditiva	Expresión Comunicativa	Total Lenguaje
Puntuación Estándar	117	121	122

Subescala 1. Comprensión Auditiva

Se observa que V. comprende conceptos cuantitativos como “mitad”, “entero” y “cada uno”. Identifica los sonidos por los que comienzan las palabras. Es capaz de sumar y restar al menos hasta cinco, según lo evaluado en este test. Comprende el tiempo en las secuencias. Realiza juicios gramaticales y comprende los sonidos que riman. Ha conseguido todos los objetivos de la prueba.

Subescala 2. Expresión comunicativa

V. obtiene la puntuación máxima. Utiliza emisiones cuya longitud es de más de 10 palabras. Incorpora nombres, verbos, adjetivos, nexos, preposiciones, artículos, posesivos y preguntas. Utiliza distintas formas verbales. Repara absurdos y errores gramaticales. Es capaz de completar símiles. Conoce las categorías y menciona vocabulario dentro de estas. Define palabras, segmenta palabras compuestas en dos y es capaz de realizar rimas con palabras.

V-DAIP3-11

Cuando se le pide que recuente una historia que ha escuchado una vez lo hace de la siguiente manera:

Un perro con su manta estaba fuera de la puerta y cuando una noche llovió le preguntó a su hermana “¿Qué vamos a hacer para que no se moje?”... ¿Cómo se llamaba el perro?.. Y después buscaron una caja para hacer una casita y luego la construyeron, hicieron una puerta, el perro fue corriendo por su manta y la puso a la entrada de casa y luego llovió y no se mojó.

i) Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas de S. A. Kirk, J. J. McCarthy y W. D. Kirk

El ITPA es una prueba que pretende detectar las áreas de dificultad en los procesos de comunicación, más que determinar el nivel de aptitud general. Considera las funciones psicológicas que operan en la comunicación e intenta relacionar los procesos implicados, postulando tres dimensiones cognitivas:

1. Canales de comunicación
2. Procesos psicolingüísticos
3. Niveles de organización

V. obtiene una media de 34. Edad psicolingüística global 6 años y 8 meses. A continuación se detallan las puntuaciones obtenidas en los diferentes subtests evaluados:

Subtest	Puntuación Típica
Comprensión auditiva	30
Comprensión visual	32
Memoria secuencial visomotora	44
Asociación auditiva	39
Memoria secuencial auditiva	28
Asociación visual	37
Integración visual	28
Expresión verbal	35
Integración gramatical	37
Expresión motora	33
Integración auditiva	35

V. obtiene una Edad Psicolingüística Compuesta por debajo de su edad cronológica. Al hacer un análisis de sus puntuaciones EPL, en el canal visual se detecta un funcionamiento por encima de su media obteniendo desviaciones típicas positivas en los subtest de asociación visual y memoria secuencial visual. Por otro lado, obtiene puntuaciones típicas negativas en los subtests de comprensión visual, expresión motora e integración visual. No obstante, no se consideran significativas estas puntuaciones por debajo de su media.

En cuanto a las puntuaciones de los subtests auditivo vocales, se observan resultados con desviaciones típicas positivas en correspondencia a su propia media en los subtests de asociación auditiva, expresión verbal e integración gramatical. En los subtests en los que obtuvo desviación típica negativa se encuentran la comprensión auditiva y la memoria secuencial auditiva. De acuerdo con los resultados anteriores sería conveniente reforzar la comprensión y memoria auditiva.

j) Test de Vocabulario en Imágenes Peabody

Este test fue diseñado para medir el nivel de vocabulario receptivo de los sujetos, es decir, el vocabulario que los sujetos son capaces de comprender, aunque no necesariamente emitan. V. obtiene una puntuación directa de 98, lo cual la coloca justo en la media para su edad cronológica.

k) PROLEC-R. Evaluación de los Procesos Lectores-Revisada

Este test tiene la finalidad de evaluar los procesos lectores desde los 6 hasta los 12 años de edad. Todos los resultados de V. se encuentran dentro de la normalidad a excepción de la comprensión de textos y la comprensión oral. En la comprensión de textos mostró facilidad para recuperar información literal, sin embargo, presentó dificultad para la recuperación de información de tipo inferencial. Se considera fundamental trabajar en su comprensión oral. En cuanto a otros aspectos, cabe mencionar que a pesar de que a V. antes le gustaba leer, recientemente ha mostrado cierta resistencia a hacerlo. Este se considera un aspecto fundamental a abordar. Identifica las letras con claridad y parece tener un adecuado desarrollo de las vías léxica y subléxica en el reconocimiento de las palabras. Tiene una adecuada recuperación de los procesos semánticos y sintácticos cuando comprende el vocabulario. Mostró dificultades para la comprensión de oraciones pasivas.

Su velocidad de lectura es normal.

i) PROESC. Evaluación de los Procesos de Escritura

PROESC es una evaluación de los principales procesos implicados en la escritura. Dentro de los aspectos evaluados se encuentran el dictado de palabras, pseudopalabras y frases, así como la escritura de un cuento y de una redacción. Tomando en cuenta las características de V., únicamente se consideró pertinente evaluar la escritura de textos expositivos y narrativos.

A nivel cuantitativo, los resultados de V. no reflejan dificultades en la planificación y organización de textos, encontrándose dentro de la media esperada para su edad cronológica en ambos casos. En un plano cualitativo se hacen las siguientes observaciones:

Al escribir un texto narrativo, en el área de **contenido**, se observa que existe una introducción con referencia al tiempo y al lugar. Hace una descripción psicológica del personaje. Existe al menos un suceso con consecuencias y un desenlace coherente, sin embargo, no se plantea una problemática específica. El texto es original y creativo.

En cuanto a la **coherencia-estilo**, se observa que utiliza oraciones complejas y que éstas presentan una adecuada construcción. Existe continuidad lógica en las ideas, así como un sentido global de la historia. No incluye figuras literarias dentro del discurso. La longitud del texto es corta.

“EL DÍA DE LA MADRE”

Julián a salido a su jardín contento y alegre porque era el día de la madre. Luego encontró flores, hizo un ramo y llegó a casa. Llamó al timbre, abrió la puerta, vio a su madre, le dió el ramo, le dió un beso y un abrazo.

La corrección del texto expositivo fue difícil de hacer debido al formato de presentación elegido por V. Es por ello que algunos aspectos fueron imposibles de evaluar. En el área de **contenido**, se observa que al definir a un animal incluye rasgos físicos y de su forma de vida. Aporta información interesante, sin embargo, no incluye rasgos definitorios ni clasificatorios.

En cuanto a la **coherencia-estilo**, se observa que utiliza vocabulario adecuado para realizar la descripción. No fue posible valorar la organización de ideas, continuidad, cohesión y coherencia de las mismas. Sus oraciones son gramaticalmente correctas.

En cuanto a otros aspectos se observa una pinza adecuada, soltura a nivel de todo el miembro superior. Hace sus tareas con tranquilidad y mantiene la atención al hacerlas.

m) BAS-II, Escalas de Aptitudes Intelectuales

Estas escalas están diseñadas para evaluar distintas aptitudes intelectuales en niños y adolescentes. V. obtiene un IG de 95, por lo que podría decirse que su rendimiento general se encuentra dentro de la media esperada para su edad cronológica.

En un nivel menor de generalización, V. obtiene un Índice Espacial (IE) de 101, un Índice de Razonamiento No Verbal (IRNV) de 98 y un Índice Verbal (IV) de 86. Los índices de RNV e IE son de tipo “medio”, mientras que el IV se encuentra por debajo de la media, aunque no de manera significativa con respecto a su propia media.

Al hacer una comparación entre los tests de cada índice no encontramos diferencias significativas en ninguno de los casos

Haciendo una revisión de los tests principales, encontramos que se encuentra dentro de la media en Matrices, Razonamiento Numérico, Recuerdo de Figuras y Cubos, mientras que en Definiciones y Semejanzas Verbales, ambas correspondientes al IV, sale con un nivel medio bajo.

En los tests diagnósticos se encuentra dentro de la media esperada, e incluso por encima en varios de ellos, a excepción de Dígitos de orden directo y Velocidad de Procesamiento en los cuales obtienes puntuaciones más bajas. En el caso de la Velocidad de Procesamiento, el resultado puede estar influenciado por la tendencia que V. tiene de asegurarse por completo antes de responder para no hacerlo de forma incorrecta.

Al hacer un análisis más detallado de los procesos subyacentes a las aptitudes del IV, que es en el que obtiene puntuación más baja, encontramos déficits sutiles en las siguientes áreas:

- Conocimiento de vocabulario
- Habilidades de expresión del lenguaje, incluyendo fluidez verbal
- Conceptualización verbal
- Categorización de conceptos
- Pensamiento lógico y abstracto relacionado a procesos verbales

Desconoce las palabras “vencedor”, “sastre” y “ejército” entre otros, así como la noción de “colaborar”. Muestra carencias en la fluidez verbal al definir palabras cuyo significado comprende. Ej. Define “cama” diciendo “cuando se hace de noche te acuestas” o “engañar” es “engañar algo”. También muestra dificultad para definir y conceptualizar palabras abstractas. Ej. Al pedirle que defina “error” dice “un error es una palabra que has puesto mal”.

Las dificultades antes mencionadas son secuelas de su pérdida auditiva que, en términos generales no se hacen evidentes, pero que definitivamente interfieren en su capacidad de comunicar lo que desea, así como en su nivel de confianza al expresarse verbalmente.

En otros aspectos se observa que en ocasiones se muestra perfeccionista. Muestra una mejor tolerancia a la frustración, sin embargo, se sugiere continuar trabajando en este aspecto.

V-DAIP3-11

n) Instrumento de Screening para la Identificación de Riesgo Educativo (SIFTER) de K. L. Anderson

Este instrumento fue diseñado para detectar necesidades específicas que puedan afectar el desempeño e integración escolar en niños con pérdida auditiva. A continuación se detallan los resultados por áreas:

Área evaluada	Nota	Observaciones
Aspectos Académicos	Pasa	V. es descrita como una alumna cuyo desempeño académico se corresponde con su potencial y se encuentra ligeramente por encima de la media grupal. Su nivel de lectura también se encuentra en la media alta.
Atención	Pasa	Muestra una capacidad de atención adecuada y raramente se confunde cuando responde a preguntas orales. Sus lapsos de atención se encuentran ligeramente por debajo de la media grupal.
Comunicación	Falla	A pesar de que su comprensión es valorada ligeramente por encima de la media grupal, sin embargo, su vocabulario, habilidad para usar las palabras y competencia para relatar historias o sucesos se encuentra por debajo.
Participación en Clase	Pasa	V. siempre completa sus tareas de casa y de clase dentro del tiempo asignado. Después de una instrucción ocasionalmente tiene dificultades para empezar a trabajar. No suele aportar voluntariamente información a las discusiones de clase.
Comportamiento	Pasa	V. no suele frustrarse con facilidad. Muestra habilidades dentro de la media para relacionarse con sus compañeros.

Conclusiones

En términos generales, V. muestra un nivel auditivo, lingüístico y cognitivo que le permiten un acceso adecuado a la información de su entorno. Al revisar cada uno de las áreas de manera particular, encontramos lo siguiente:

En cuanto al manejo audiológico, muestra un ligero descenso en los umbrales obtenidos con sus implantes, lo cual le da un mejor acceso a todos los sonidos del lenguaje. Esto también se percibe en las pruebas realizadas a distancia. A pesar de ello, aún se considera necesario hacer algún ajuste en la programación, específicamente en las frecuencias medias, para que su escucha incidental sea óptima. Se sugiere también revisar la estimulación en la frecuencia de los 125 dB con su implante derecho.

En cuanto a sus habilidades auditivas, V. presenta una adecuada atención auditiva, así como progresos muy importantes en la discriminación fina con su segundo implante. A pesar de ello, los resultados obtenidos en cabina con sus implantes por separado se consideran pobres. Se sugiere tener un seguimiento muy claro del protocolo de evaluación audiológica, así como profundizar en la evaluación de su capacidad de discriminación en sesión para tener una mejor comprensión de la situación, ya que, los umbrales obtenidos en audiometrías sugieren mejores posibilidades de escucha que las que se ven reflejadas en la logaudiometría. Se considera fundamental agilizar este proceso, para poder continuar con el protocolo de evaluación en ruido y con sistema de FM, ambos fundamentales para conseguir la mejor integración de V. en todas las situaciones.

A pesar de que muestra progresos en la memoria auditiva, aún se considera un objetivo a trabajar, tomando en cuenta que al ser un proceso automático, su dominio favorece el desarrollo de otro tipo de procesos lingüísticos. En cuanto a su escucha en contextos lingüísticos más complejos, también muestra progresos. Es fundamental incrementar su comprensión auditiva.

V-DAIP3-11

En cuanto al desarrollo lingüístico se perciben avances significativos, principalmente en el área semántica, encontrando que en todas las pruebas obtiene las puntuaciones más altas en contenido, y que en la prueba de vocabulario receptivo por primera vez se encuentra exactamente dentro de la media. En el área de la forma, V. tiene todos los fonemas del castellano adquiridos de manera adecuada. Presenta una mejor organización lingüística. Ya no se detectan omisiones o sustituciones en su discurso, sin embargo, aún pueden apreciarse errores en la concordancia de género, número y tiempos verbales al narrar. Su capacidad para explicar y planificar se encuentran más desarrolladas. Finalmente, en el área de uso del lenguaje, se considera importante afianzar la identificación de absurdos de contenido y las oraciones de relativo.

En cuanto a aspectos cognitivos, se observa que V. obtiene resultados dentro de la media esperada para su edad cronológica en términos generales. Los índices de Razonamiento no Verbal y Espacial se encuentran en su media justa, mientras que el Índice Verbal se encuentra ligeramente por debajo. La desviación no es significativa con respecto a ella misma, sin embargo, se sugiere trabajar en aspectos de conceptualización, categorización y fluidez verbal. Una vez más la memoria auditiva surge como un aspecto a mejorar.

Finalmente, en el ámbito de la lengua escrita, la relación de V. con la lengua escrita se ha visto afectada recientemente. Es fundamental revisar este aspecto, ya que el gusto por la lectura es la base para un desempeño lector adecuado. Al hacer un análisis de sus resultados en la prueba, encontramos que todos sus procesos léxicos y subléxicos están dentro de la normalidad, encontrando una recuperación semántica y sintáctica adecuadas. Muestra dificultad para comprender las oraciones pasivas, así como para responder a preguntas inferenciales a partir de una lectura. Este hecho se ve influenciado por la inseguridad que en ocasiones manifiesta, ya que no se atreve a proponer una respuesta que no es literal por miedo a equivocarse. En escritura obtiene resultados dentro de la media esperada para su edad cronológica.

Los familiares de V. siempre han sido un motor sumamente importante para los progresos obtenidos durante este período.

Recomendaciones

- Definir la etiología de la pérdida, en la medida de lo posible
- Tener un seguimiento muy claro y estricto del protocolo de evaluación audiológica para la realización de las logaudiometrías
- Evaluar su discriminación en sesión con la Evaluación Fonética del Habla de Daniel Ling
- Evaluar la audición de V. en ruido y con sistema de FM, una vez que las audiometrías verbales hayan concluido
- Trabajar en los aspectos de audición, lenguaje y lecto-escritura mencionados a lo largo del informe
- Definir modalidad y frecuencia de intervención de modo que toda la familia pueda acceder a las pautas dadas durante las sesiones.
- Promover la seguridad y confianza tanto en expresión verbal como escrita. Se sugiere psicomotricidad vivencial
- Continuar promoviendo una mayor tolerancia a la frustración
- Continuar estimulando su lenguaje en contextos naturales
- Incluir la lectura en contextos significativos dentro de su rutina diaria
- Seguir las pautas para el verano

Sin más por el momento, quedamos a vuestra completa disposición y agradecemos la colaboración y confianza,

Terapeuta en TAV1

Terapeuta en TAV2

5.6 Recogida de información: DAS Documentos del Ámbito Sanitario

Este apartado recoge documentos realizados por profesionales de la salud, incluyendo informes médicos e informes de audiolología.

5.6.1 DAS1 Documentos Ámbito Sanitario. Informes médicos

No hay informes médicos recogidos en el caso V.

5.6.2 DAS2 Documentos Ámbito Sanitario. Informes de Audiolología

En el caso V. se presenta el seguimiento audiológico iniciado en el mes de febrero de 2006 y concluido (con fines de esta investigación) en noviembre de 2011, período durante el cual se recogieron un total de 16 informes audiológicos. Estos se refieren a umbrales audiométricos tonales, en campo libre y audiometrías con respuesta a material verbal realizadas con auxiliares y/o implante(s) coclear(es), dependiendo del momento del examen.

Los datos numéricos de dichos informes son capturados en una hoja de cálculo (Tabla 5.12) que permite valorar su evolución audiológica de manera cuantitativa. A partir de dicha hoja de cálculo, se obtienen gráficos para la visualización de sus umbrales tonales y en campo libre antes y después del implante coclear para cada oído (Tablas 5.13 a 5.16; Figuras 5.9 a 5.12).

V-DAS2-I Caso V. Documentos Ámbito Sanitario. Informes de Audiología. Análisis cuantitativo.
Documento único

Tabla 5.13 Caso V Umbrales Tonales Oído Derecho Pre-implante

	2006-2	2007-2	2007-11	2008-5	2008-10	2009-4
125						
250			-100	-95	-105	-95
500	-80	-95	-100	-100	-105	-95
1000	-80	-100	-105	-110	-120	-105
2000	-125	-105	-115	-110	-110	-105
3000	-125			-110	-110	-105
4000	-80	-115	-115	-110	-105	
6000						
8000						

Figura 5.9 Caso V Umbrales Tonales Oído Derecho Pre-implante

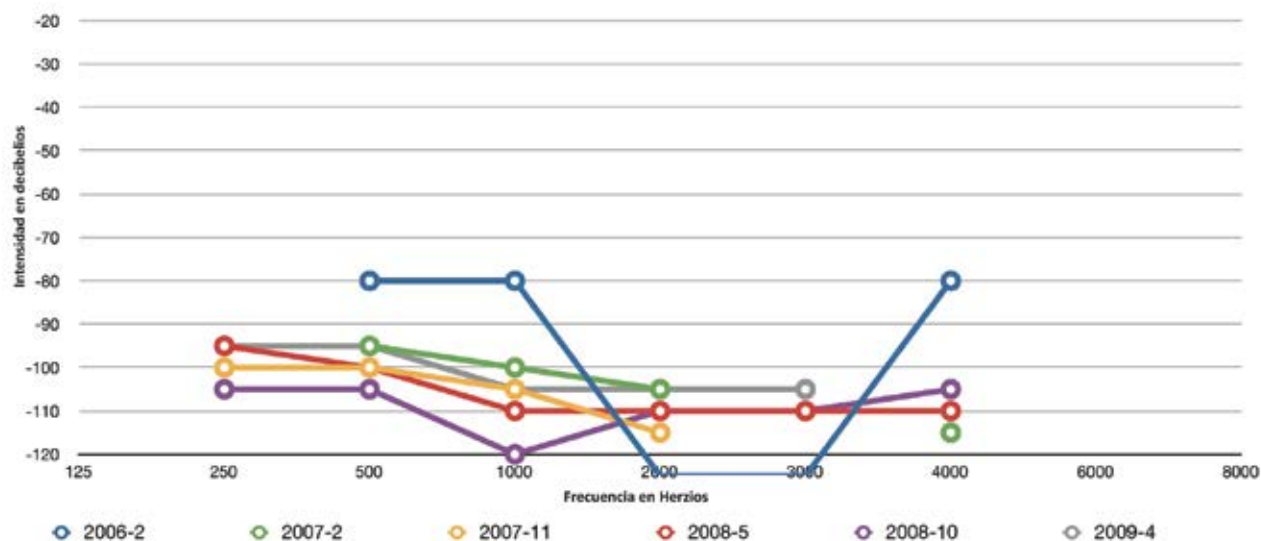


Tabla 5.14 Caso V Umbrales Campo Libre Oído Izquierdo Pre y Post-implante

	2007-2 PreIC	2007-7 PreIC	2007-11 PreIC	2011-11 Post IC
125				-30
250	-45			-35
500	-40		-45	-30
1000	-40	-35	-50	-30
2000	-45	-60	-50	-20
3000				-35
4000	-40	-80	-70	-30
6000				
8000				-20

Figura 5.10 Caso V Umbrales Campo Libre Oído Izquierdo Pre y Post-implante

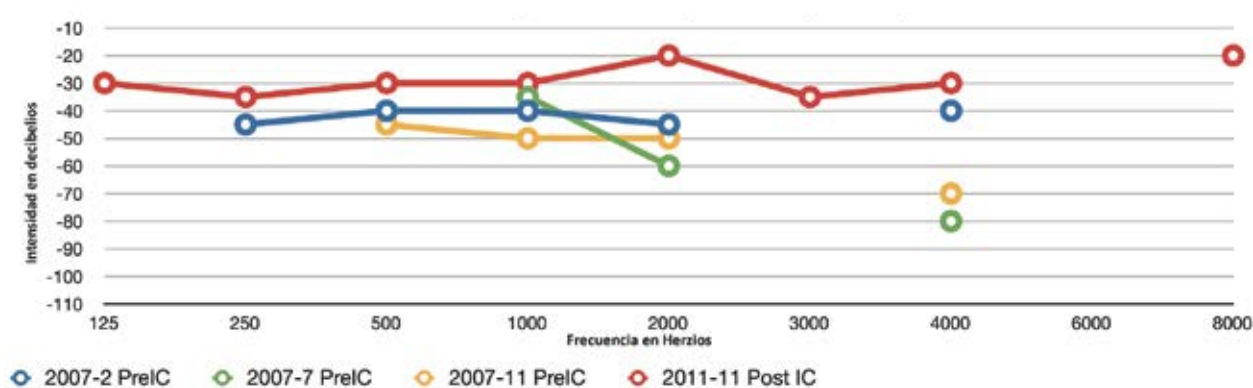


Tabla 5.15 Caso V Umbrales Tonales Oído Izquierdo Pre-implante

	2006-2	2007-2	2007-11
125			
250			-110
500	-80	-90	-115
1000	-80	-105	-105
2000	-125	-110	-120
3000	-125		
4000	-80	-115	-125
6000			
8000			

Figura 5.11 Caso V Umbrales Tonales Oído Izquierdo Pre-implante

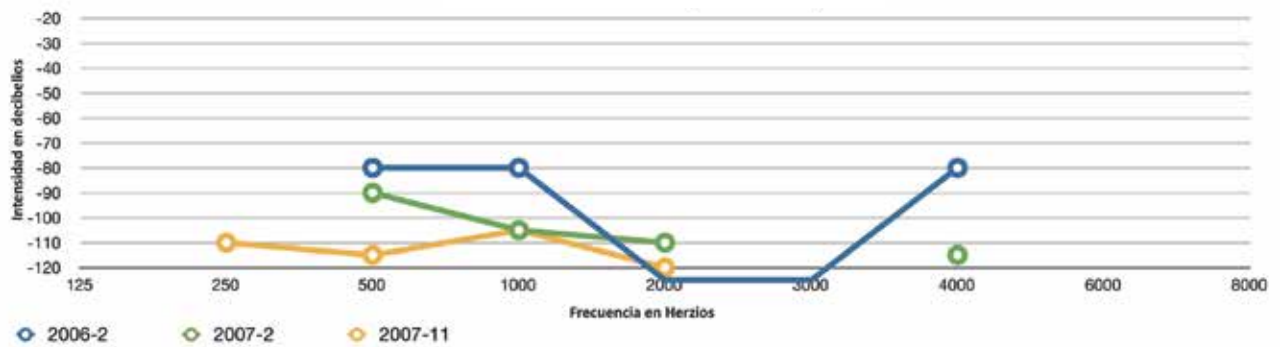
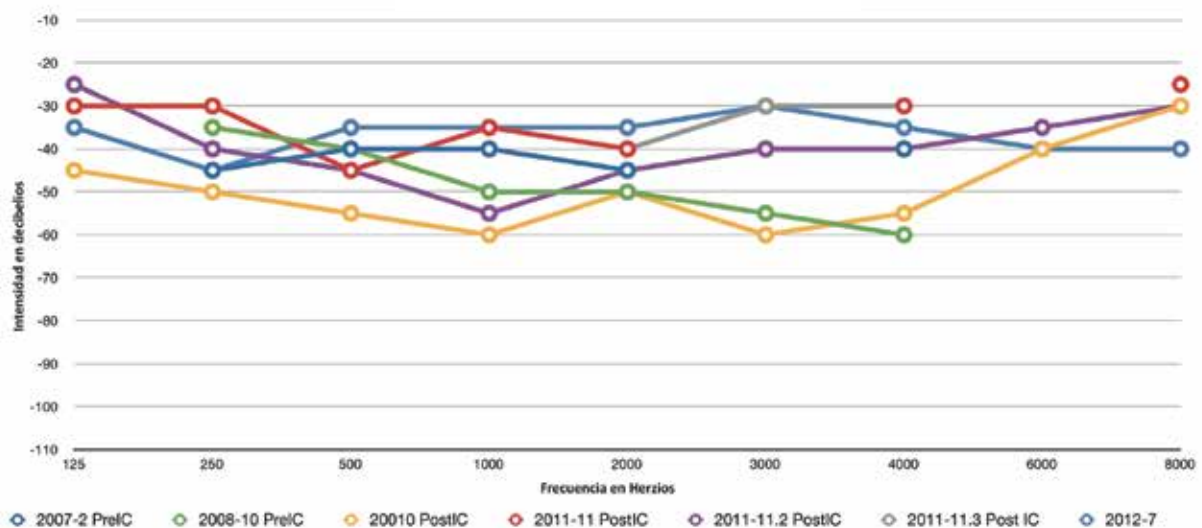


Tabla 5.16 Caso V Umbrales Campo Libre Oído Derecho Pre y Post-implante

	2007-2 PreIC	2008-10 PreIC	2010 PostIC	2011-11 PostIC	2011-11.2 PostIC	2011-11.3 Post IC	2012-7
125			-45	-30	-25		-35
250	-45	-35	-50	-30	-40	-30	-45
500	-40	-40	-55	-45	-45	-45	-35
1000	-40	-50	-60	-35	-55	-35	-35
2000	-45	-50	-50	-40	-45	-40	-35
3000		-55	-60		-40	-30	-30
4000	-40	-60	-55	-30	-40	-30	-35
6000			-40		-35		-40
8000			-30	-25	-30		-40

Figura 5.12 Caso V Umbrales Campo Libre Oído Derecho Pre y Post-implante



5.7 Recogida de información: DAV Documentos de Ámbitos Varios

Este apartado recoge un total de 143 documentos derivados de las comunicaciones realizadas vía correo electrónico entre los profesionales de los ámbitos escolar, sanitario, familiar y de intervención terapéutica que apoyan a V. También se incluyen 25 producciones escritas de V. con sus documentos narrativos correspondientes.

5.7.1 DAV1 Documentos Ámbito Sanitario. Comunicaciones Varias

Se recogen correos electrónicos con fechas de octubre de 2007 a julio de 2013, sumando un total de 143, en los que se tratan temas diversos relacionados con el desarrollo integral de V. En la Tablas 5.17, 5.18 y 5.19 se presentan algunos fragmentos de dichos comunicados:

Caso V. Documento Ámbito Varios. Comunicaciones. Documentos 3, 11 y 36

Tabla 5.17

Caso V. Documento Ámbito Varios. Comunicaciones. Documentos 3

Caso V. DAV2-3 Correo entre madre de V. y Terapeuta en TAV1

V-DAV2-3

Caso V. Documento Ámbito Varios. Comunicaciones. 3

27 de enero de 2008

Remitente: Mamá

Destinatario: Terapeuta en TAV1

¿Que tal Terapeuta en TAV1?

Bueno intentaré utilizar este medio para comunicarme más regularmente contigo.

Te envío las fotos de la actividad de la plastilina.

Este fin de he tenido más tiempo para revisar temas de V.

Tabla 5.18

Caso V. Documento Ámbito Varios. Comunicaciones. Documentos 11

Caso V. DAV2-11 Correo entre padre de V. y Terapeuta en TAV1

V-DAV2-11

Caso V. Documento Ámbitos Varios. Comunicaciones. 11

17 de abril de 2008

Remitente: Terapeuta en TAV 1

Destinatario: Papá

"Hola Papá,

Qué tal estás?

Espero que bien. Bueno, espero puedas enviarme algún vídeo el sábado para que lo vaya mirando y lo podamos ver la siguiente semana... qué te parece? Podría ser el miércoles o el jueves? Si fijamos la fecha con antelación es mejor, no crees?

Te quería preguntar... Qué te han dicho de la programación en Hospital 1? Sólo tiene un programa? Le van a poner algún otro? Cuándo vuelven a tener sesión de programación? No han tenido ninguna otra? Qué están trabajando? y por último... Cómo ves a V.?

Ya hablaremos de esto, pero ve tranquilo con el implante de V. Es un proceso el de aprender a escuchar nuevamente y lo va a lograr porque es muy lista y porque ya tiene representaciones mentales de los sonidos, pero hay que darle tiempo porque no es tan fácil y porque si no se hacen las cosas poco a poco, es como querer que camine antes de gatear. Puede ser que lo haga, pero se perderá de los grandes beneficios que el gatear le puede traer en el desarrollo.

Un beso,

Terapeuta TAV 1

Tabla 5.19

Caso V. Documento Ámbito Varios. Comunicaciones. Documentos 36

Caso V. DAV2-3 Correo entre madre de V. y Terapeuta en TAV1

V-DAV2-36

Caso V. Documento Ámbito Varios. Comunicaciones. 36

15 de diciembre de 2008

Remitente: Terapeuta en TAV 1

Destinatario: Maestra 1

Hola Maestra 1,

Qué tal estás? Espero que bien y que ya estés casi lista para disfrutar de la navidad y de las fiestas.

La otra vez te envié poca información, pensé que eso podía ser útil para ti, pero no había podido enviarte algo para profundizar un poco más. Así que te sugiero entrar a la página "x", donde hay un simulador de FM en clase para que puedas escuchar como lo hace V. con y sin su FM. A mí me parece muy interesante, además de que la página aporta mucha información de calidad.

Te adjunto tres archivos. El más pequeñito lo he elaborado yo y ya te lo había enviado. Es una guía sencilla para que la puedas pegar en el aula y puedas tener presente estas cosas si así lo quieres. Otra es de un proveedor de audífonos y a mí me parece muy completa y la última es una respuesta que aparece en la página que te he dado, a la pregunta de un padre o una madre. En el último comentario se habla sobre el FM.

Feliz Navidad,

Terapeuta en TAV 1

5.7.1 DAV1: Seguimiento de producciones escritas

Entre septiembre del 2006 y junio del 2015 fueron recolectadas producciones escritas realizadas por el caso V en tres contextos diferentes: familiar, escolar y de intervención psicoeducativa. Se señalan en este apartado las producciones elegidas para la revisión de este caso, cada una de ellas acompañada por un documento narrativo en el que se incluye el análisis evolutivo de la conceptualización del sistema de escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979) y otros aspectos del lenguaje. Cada producción y su documento correspondiente esta incluido en las Figuras 5.13 - 5.45.



La imagen presenta una producción realizada por V en el contexto del juego simbólico de escribir como los mayores. Las marcas notacionales de escribir no se diferencian aún de las del dibujo.



En esta ocasión, V intenta situarse debajo del dibujo de la luna y las estrellas para escribir “la luna” utilizando “bolitas” en línea. En esta representación se observa cierta evolución respecto a la producción V-DAV2-1: comprende que las grafías se presentan de forma diferenciada del dibujo y que se colocan en línea. Esta producción se ubica en el primero de los tres amplios períodos de conceptualización del sistema de escritura en el cual se percibe un reconocimiento de las características básicas del sistema de escritura: el uso de formas arbitrarias y ordenación lineal de las marcas notacionales.

Figura 5.15 V-DAV2-II-3: Caso V. Documentos Ámbitos Varios. Producciones Escritas. Documento 3

Análisis 3. “Jugamos a anotar cosas en un papel”

Mayo de 2008



En esta producción, V dibuja caracoles y después escribe “caracol” debajo de éstos, incorporando formas sociales de las letras (D), jugando con la posición y la forma de la misma en un intento por adaptarlas al significado (caracol) sin conseguir descubrir aún los criterios adecuados para representar diferencias de formas. Texto e imagen aún son una unidad con vínculos muy estrechos para expresar un sentido. Es decir, la interpretación del significado del texto escrito es facilitada por la imagen, sin embargo, se observa un avance en la conceptualización del sistema de escritura, respecto a las producciones presentadas anteriormente, atendiendo a la diferenciación de las marcas notacionales de escritura respecto a las del dibujo.

Figura 5.16 V-DAV2-II-4: Caso V. Documentos Ámbitos Varios. Producciones Escritas. Documento 4.1

Análisis 4.1. “Escribo mi nombre de distintas maneras”

Agosto de 2008



V. ha memorizado la forma de las letras que componen su nombre y, por tanto, es capaz de reconocer este texto en en distintos portadores, entre ellos los que se incluyen en algún material escolar. En sus producciones escritas, aún no se observa una correspondencia término a término entre cada letra y las partes de su nombre, y le parece que es adecuado colocar la A encima de la E al no caberle su nombre en el papel, considerando que igualmente puede leerse su nombre con claridad.

Análisis 4.2. “Escribo mi nombre de distintas maneras”

Noviembre de 2008



AV le gusta dibujar y escribir antes de comenzar la sesión, mientras la terapeuta en TAV1 conversa con sus padres. En esta ocasión explora la escritura de su nombre con diferentes tipos de letra, primero con mayúsculas y luego con minúsculas, logrando mayor correspondencia entre cada letra y una parte de su nombre.

Figura 5.18 V-DAV2-II-4: Caso V. Documentos Ámbitos Varios. Producciones Escritas.
Documento 4.3

Análisis 4.3. “Escribo mi nombre de distintas maneras”

Febrero de 2009

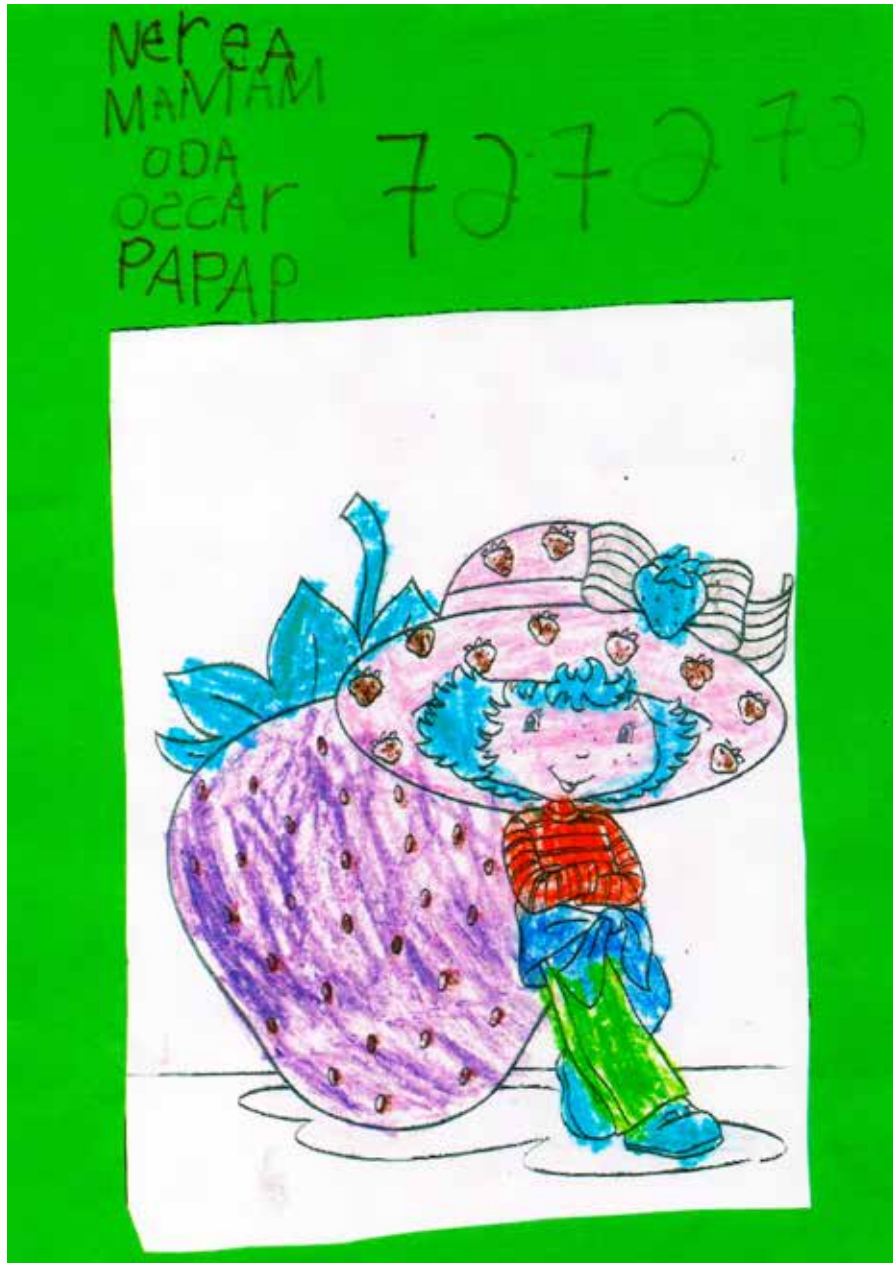


En el proceso de explorar cómo se escribe su nombre, logra evocar todas las letras manteniendo la organización formal, incluso utilizando la escritura cursiva que le enseñan en la escuela.

Figura 5.19 V-DAV2-II-5: Caso V. Documentos Ámbitos Varios. Producciones Escritas. Documentos. 5.1

Análisis 5.1. “Experimento con elementos de lengua escrita que conozco”

Septiembre de 2008

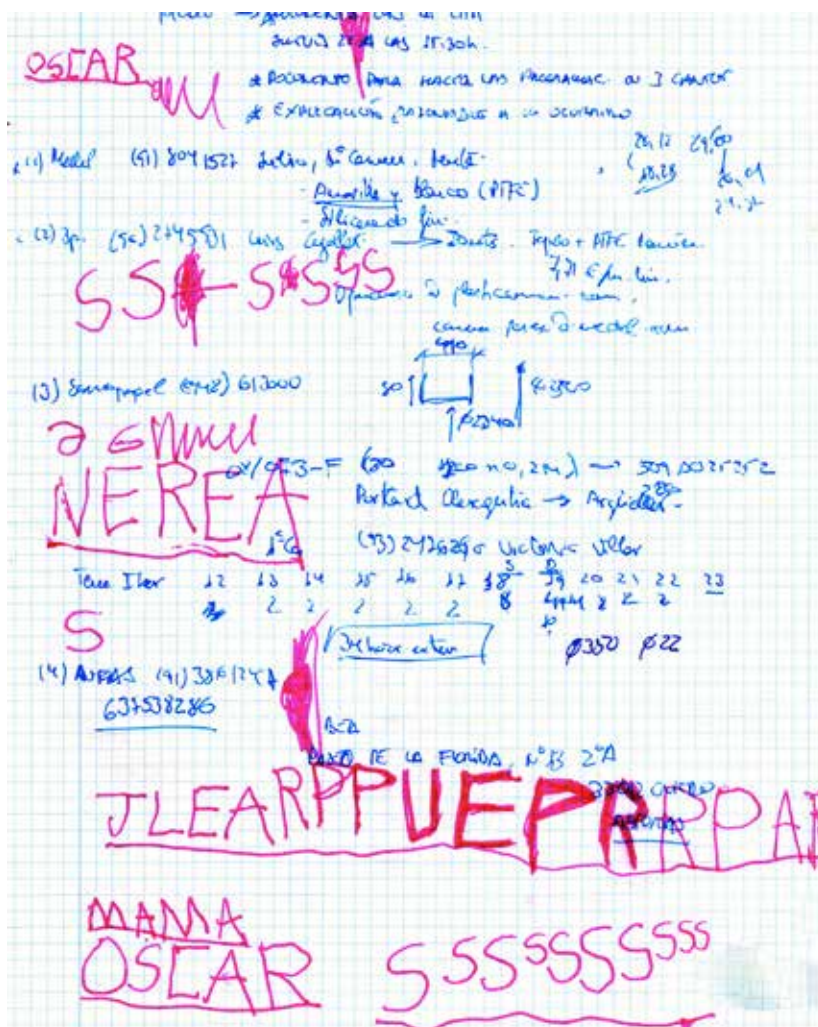


V utiliza un recorte y dibujo de “Tarta de Fresa” (objeto de su fascinación) como referente para escribir nombres que le resultan familiares. Utiliza mayúsculas y minúsculas alternadas, e invierte letras –logros considerados como parte del proceso de exploración de las diferencias gráficas de las marcas notacionales, variando el número de grafías de las palabras en cada caso, prefiriendo el uso de las letras mayúsculas porque éstas le ofrecen mejores posibilidades para percibir la forma de cada de ellas.

Figura 5.20 V-DAV2-II-5: Caso V. Documentos Ámbitos Varios. Producciones Escritas. Documentos. 5.2

Análisis 5.2. “Experimento con elementos de lengua escrita que conozco”

Septiembre de 2008



V imita la escritura del padre y de la terapeuta de TAV1 registrada en las observaciones y los aspectos comentados en sus respectivas libretas: pide al padre una hoja de su libreta y comienza a anotar el repertorio de nombres conocidos. Experimenta con su nombre, el de su madre y el de su padre, añadiéndoles elementos como el subrayado. En un par de muestras utiliza la grafía S de manera reiterativa, variando el tamaño de la misma e incorporando elementos como el guión, en lo que pareciera un intento por descubrir cómo crear diferencias gráficas que den diferencias de significado a sus producciones. En otra muestra escribe letras convencionales que conoce con una direccionalidad clara, mostrando un avance importante con respecto a producciones anteriores. Una vez más parece preferir el uso de las mayúsculas en sus producciones, entendiendo la mayor facilidad perceptiva que ofrece este tipo de letra frente a la enlazada. Continúa explorando, en un intento de diferenciar los nombres entre sí, la variación en la cantidad, forma y distribución de las grafías.

Figura 5.21 V-DAV2-II-5: Caso V. Documentos Ámbitos Varios. Producciones Escritas. Documentos. 5.3

Análisis 5.3. “Anotamos el nombre de la Terapeuta en TAV1 al finalizar un dibujo con témperas”
Septiembre de 2008



El contexto en el que se genera el siguiente texto se centra en el gusto de V por escribir el nombre de su terapeuta en TAV (Fer). Cuando termina no parece satisfecha con el resultado y se sitúa en la hipótesis de cantidad mínima añadiendo dos letras más (“FE”) para completar el nombre.

Figura 5.22 V-DAV2-II-6: Caso V. Documentos Ámbitos Varios. Producciones Escritas. Documento 6

Análisis 6. “¿Separar o no separar los nombres?”

Enero de 2009



V utiliza una de sus libretas viajeras para pintar y escribir los nombres de sus familiares. No utiliza espacios para separarlos, es decir, manifiesta hipo-segmentación.

Figura 5.23 V-DAV2-II-7: Caso V. Documentos Ámbitos Varios. Producciones Escritas. Documento 7.1

Análisis 7.1. “¿Separar o no separar los nombres?”

Mayo de 2009

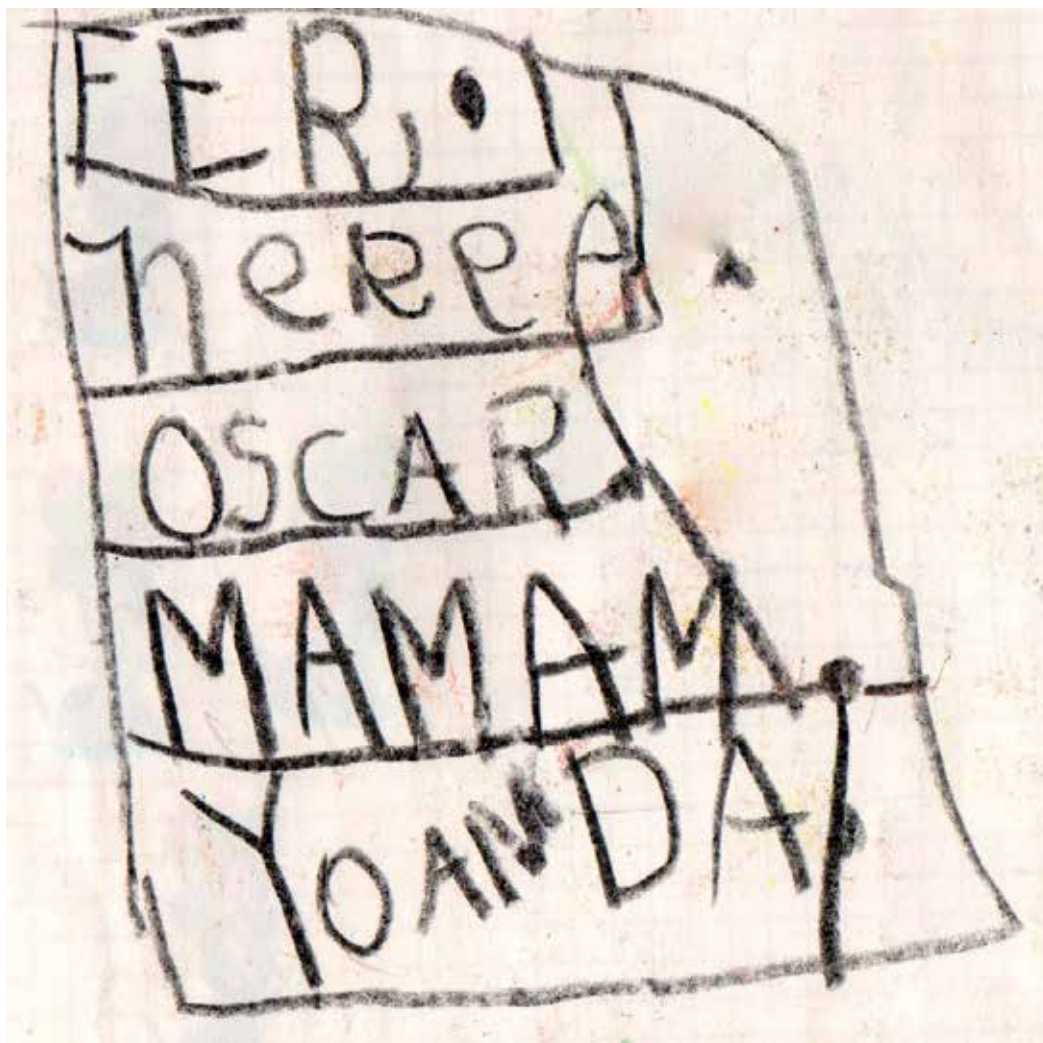


V aprovecha el inicio de la sesión para hacer un dibujo de Hello Kitty, su gata preferida. También dibuja su mano y la decora. Después anota los nombres de personas familiares “MARIA”, “YOLANDA”, “NeRea” y “OSCAR”. La letra “Y”, en el inicio de una de las palabras, es más grande que las siguientes. En esta ocasión soluciona la separación entre los nombres a través de líneas, encerrándolos en algo similar a “cajas” para cada uno de los nombres.

Figura 5.24 V-DAV2-II-7: Caso V. Documentos Ámbitos Varios. Producciones Escritas. Documento 7.2

Análisis 7.2 “¿Separar o no separar los nombres?”

Mayo de 2009

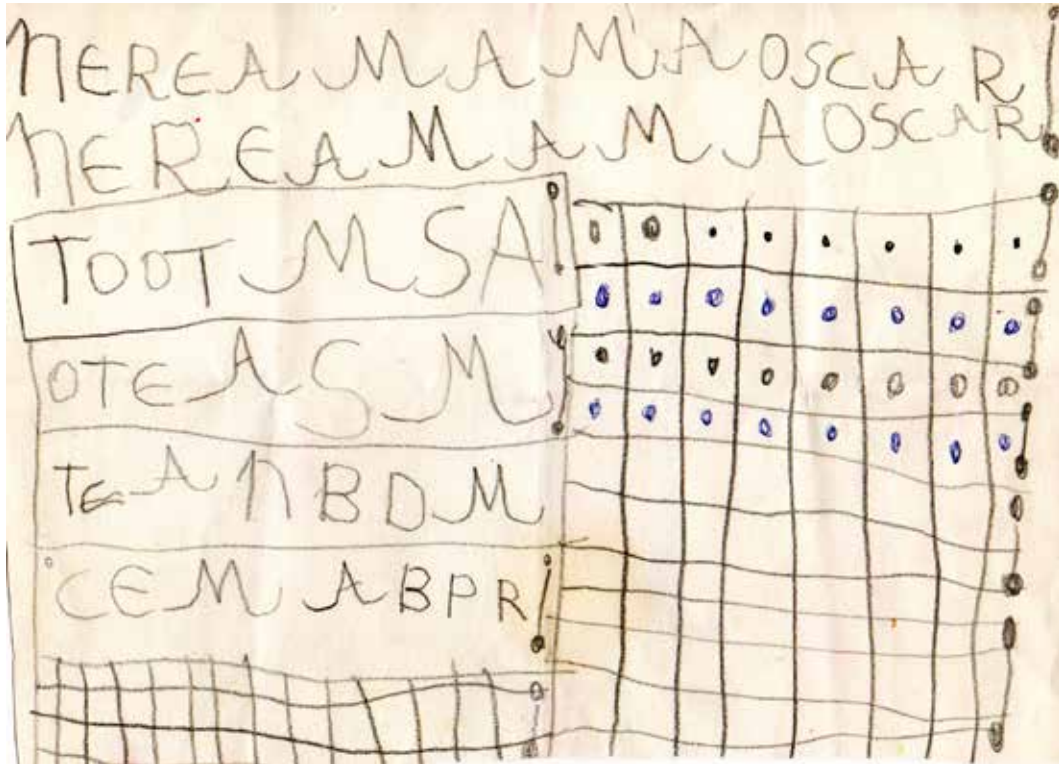


V utiliza para escribir el reverso de un dibujo de la sirenita que ha coloreado. En esta ocasión vuelve a escribir nombres de personas familiares. En la escuela está aprendiendo a usar un punto (círculo) para separar las palabras. V. escribe un nombre por línea, colocando al final de la mayor parte de ellos el punto aprendido. Al finalizar, no parece estar convencida de que realmente hayan quedado separados, por lo que encierra cada uno de ellos en lo que parece una “caja”, solucionando de tal forma el conflicto. Se observa un cierto avance en relación con la conceptualización del sistema de escritura pues escribe estos nombres apoyándose más en la decodificación (intentando apoyarse en la fonetización de las palabras, es decir, en la hipótesis silábica, siguiendo el proceso de conceptualización del sistema de escritura señalado por Ferreiro y Teberosky, 1979) que en la simple evocación de las formas y orden de las letras. Añade la grafía “M” al final de “MAMA” y escribe “YOANDA” por “YOLANDA”.

Figura 5.25 V-DAV2-II-8: Caso V. Documentos Ámbitos Varios. Producciones Escritas. Documento 8

Análisis 8. “Reproduzco los modelos y portadores de texto conocidos”

Mayo de 2009

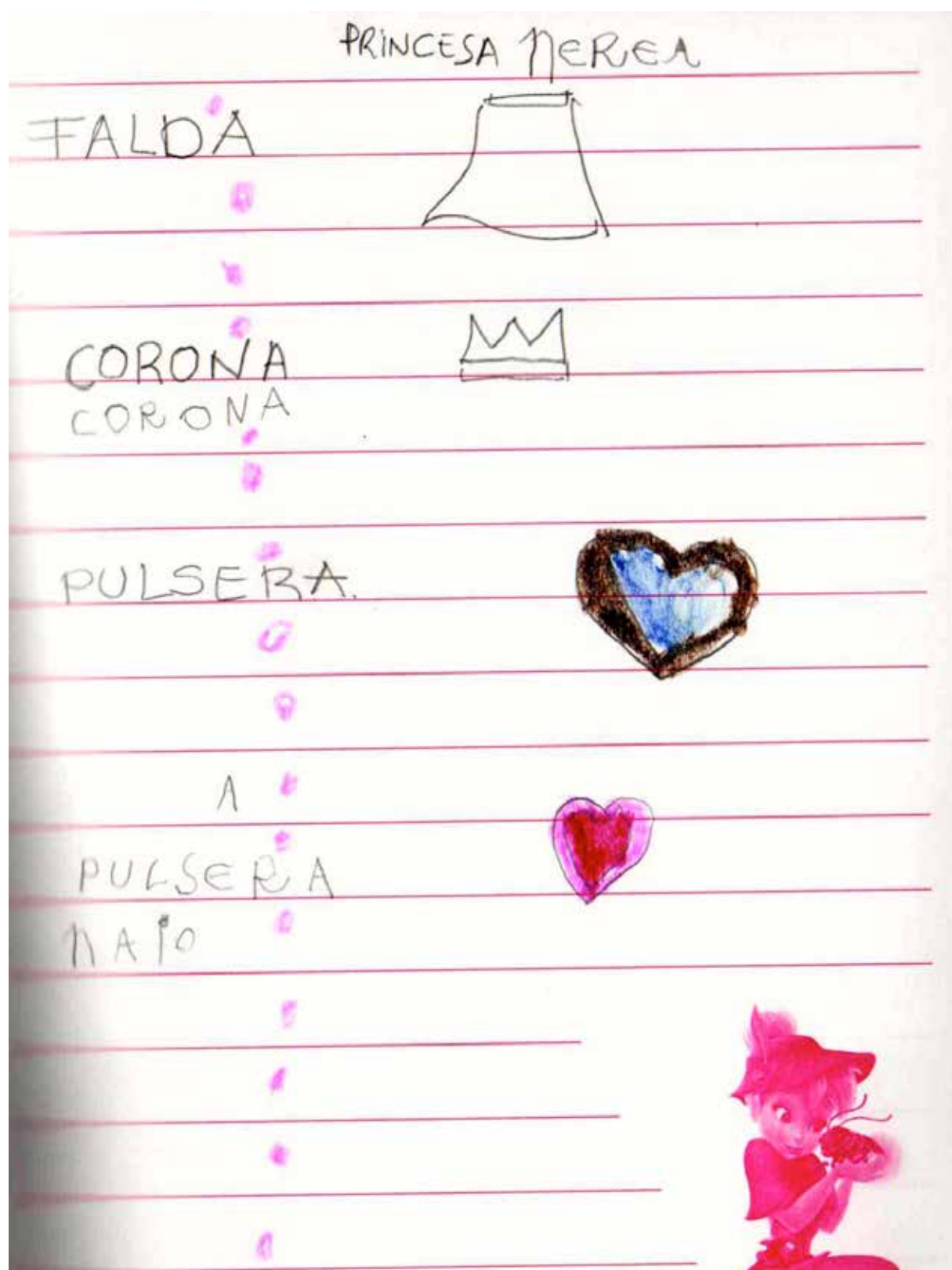


V explora el formato de la tabla para escribir información (texto discontinuo) nombres que le interesan (“NEREA”, “MAMA” Y “OSCAR”) dedicando parte de su atención a modificar las formas de las letras de modo que todas tengan un cierto estilo curvado. Después coloca a la izquierda etiquetas relacionadas con la información de cada una de las filas, V. se siente feliz de saber que está escribiendo.

Figura 5.26 V-DAV2-II-9: Caso V. Documentos Ámbitos Varios. Producciones Escritas.
Documento 9

Análisis 9. "Anotamos las cosas con las que jugamos a las princesas"

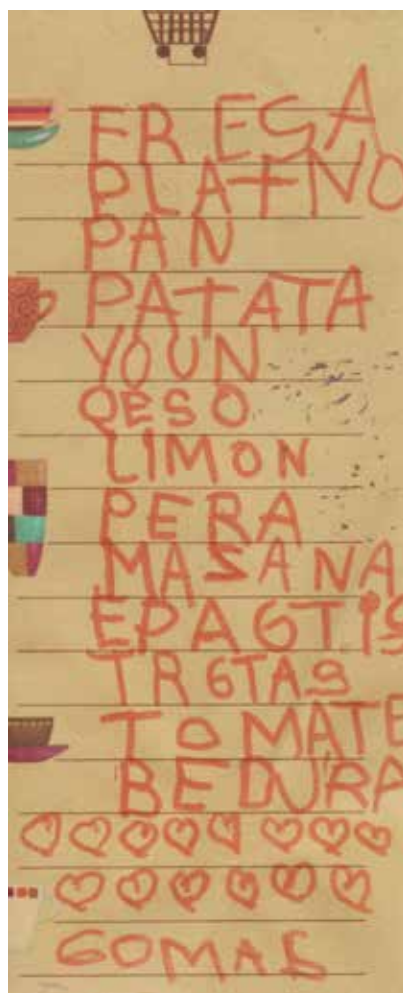
Diciembre 2009



El juego simbólico, presente de manera constante en la intervención terapéutica, se convierte en un pretexto para la planeación de distintos contextos, personajes y situaciones de escritura. En esta ocasión surge un título para el texto que, con modelaje, coloca en el centro de la hoja. Con cierto temor por escribir palabras que no reconoce de memoria, pide al padre que él escriba “PRINCESA” y luego ella escribe aliviada “NEREA”.

Al ser consciente de que haríamos una lista de los objetos necesarios para disfrazarnos, coloca una serie de puntos en el eje vertical para orientarse espacialmente, acorde con lo que le han enseñado en la escuela: escribe una línea, luego salta dos puntos y escribe en la siguiente línea. La terapeuta en TAV1 y el padre intercambian información respecto a los conocimientos de V. acerca de la lengua escrita.

Se observa inseguridad ante la situación de escribir palabras cuyas letras no tiene memorizadas, por lo que pide a la terapeuta que escriba “FALDA” y a su padre, “CORONA”, y posteriormente, se anima a copiar estas palabras. Luego se niega a escribir “PULSERA” pidiéndole a la terapeuta que lo haga ella. Hacia la cuarta palabra “ANILLO”, toma valor y dice que la escribe ella. Con cierta inseguridad escribe las letras “nAiO” mientras verbaliza la palabra “a-ni-llo”. La posibilidad de fonetizar las sílabas de esta palabra y de identificar una marca notacional por cada una de ellas, evidencia un avance en el proceso de conceptualización del sistema de escritura de V. Se trata de la hipótesis silábica (Ferreiro y Teberosky, 1979). Además, de manera incipiente, resuelve la escritura de una de las sílabas atendiendo, por un lado, a la hipótesis de cantidad (Nivel Silábico-Alfabético [NSA]-cantidad) -identifica más de un elemento en su constitución aunque no reconozca el orden convencional que la misma tiene en esta palabra (“nAiO”, para escribir “anillo”)- y por otra, la hipótesis de variedad según la cual los dos segmentos de una sílaba deben ser cualitativamente diferentes. De manera incipiente, también se observa la hipótesis de posición (NSA-posición), por la cual se considera que las sílabas se acomodan al orden consonante-vocal (CV), tal como acomoda las letras en NAI O (ANILLO).

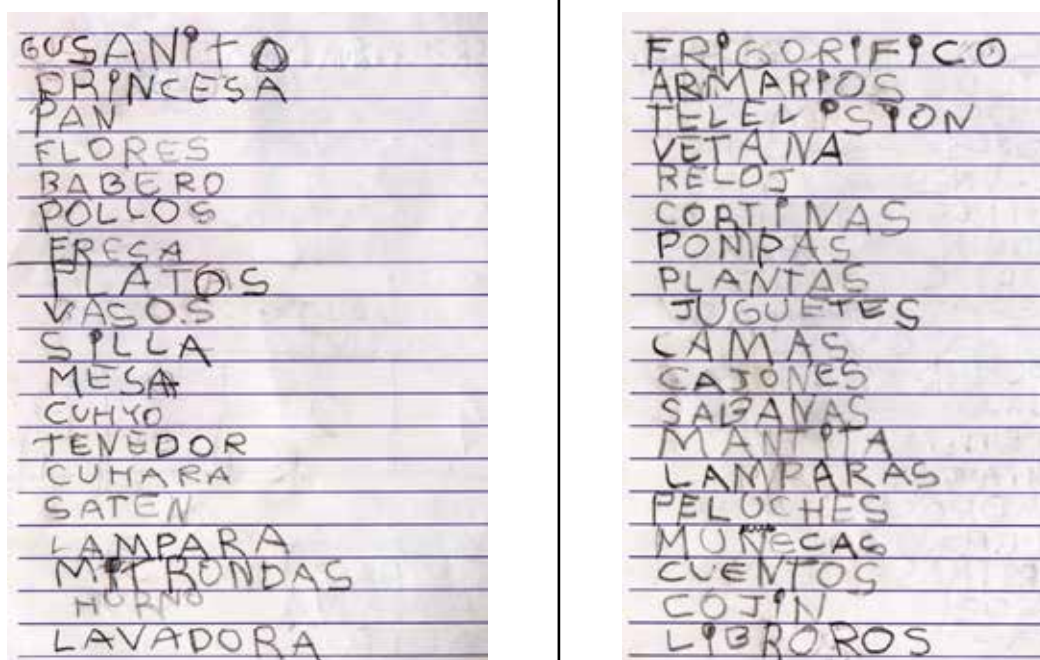


V hace la lista de la compra en su casa, identificando las características de este texto, es decir, que las palabras de una lista se escriben una debajo de la otra. Por su parte, en relación con la conceptualización del sistema de escritura, en este texto se observa una transición entre el Nivel Alfabético Inicial (NAI) y el Nivel Alfabético Medio (NAM). El nivel NAI se caracteriza por la consolidación del esquema CV para todas las sílabas de la palabra. Ej. “MAZANA” en lugar de “MANZANA”, “BEDURA” en lugar de “VERDURA”. Algunas palabras de este texto muestran un cierto avance hacia el nivel NAM, en el cual la hipótesis de cantidad se proyecta a otros constituyentes de la sílaba, generando la posibilidad de otras realizaciones silábicas (CVC, CCV, entre otras). Ej. “PLATNO” en lugar de “PLÁTANO” y “FREESA”.

Figura 5.28 V-DAV2-II-11: Caso V. Documentos Ámbitos Varios. Producciones Escritas. Documento 11

Análisis 11. “Escribo lo que encuentro en casa”

Septiembre de 2010



a

El “cuaderno de Cenicienta” es el portador de textos en el que V escribe, por ejemplo, los nombres de los objetos que encuentra en su entorno mientras pasea, en algunos momentos de ocio, por distintos ámbitos de su casa. Dentro de estos objetos, están, entre otros, los alimentos, juguetes, plantas, prendas de vestir, cubiertos y vajilla, utensilios de cocina, electrodomésticos, muebles y decoraciones.

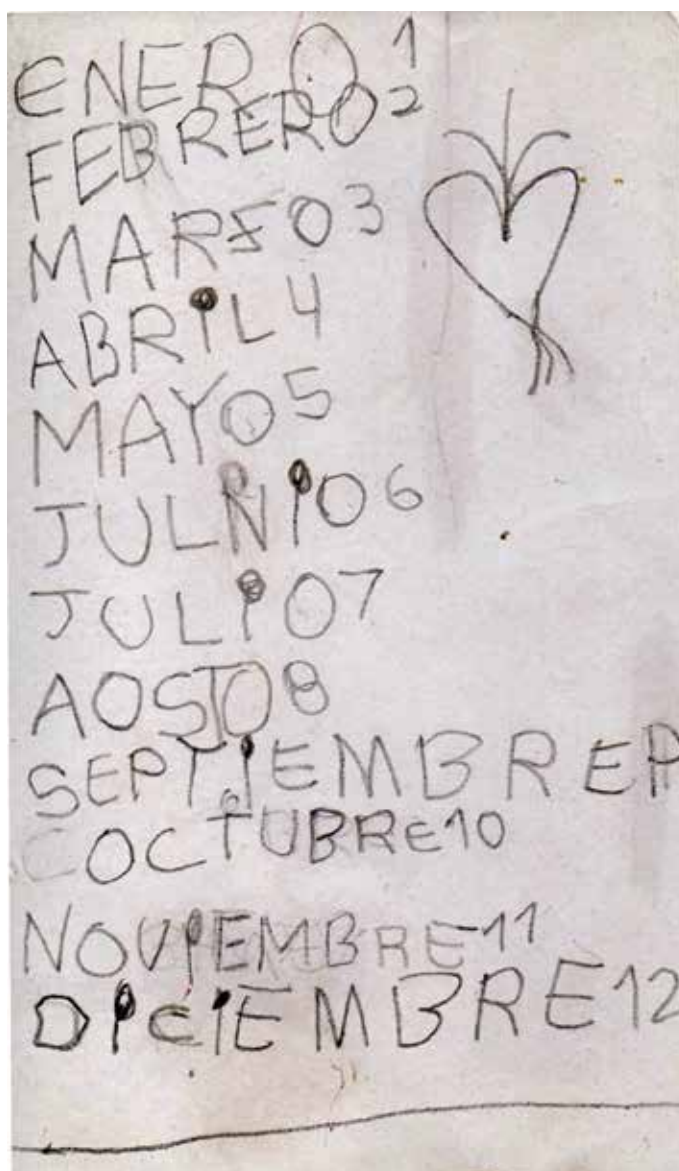
V continúa escribiendo, al igual que en las producciones que se analizan en el apartado anterior, guiada por la hipótesis correspondientes a los niveles NAI y NAM, aunque se observa una evolución siendo ya capaz de escribir palabras de hasta cinco sílabas incorporando las realizaciones silábicas CCV (Ej. “FRIGORIFICO”) y CCVC (PRINCESA). Algunas muestras de que aún no ha abandonado por completo el NAI son “VETANA” en lugar de “VENTANA” y “CUHARA” en lugar de “CUCHARA”.

V disfruta incorporando muchas onditas al diseño de la virgulilla de la Ñ. En cuanto a los aspectos relacionados con la audición, V presenta una sustitución de grafías que responde a aspectos de discriminación auditiva, independientemente de la evolución psicogenética del sistema de escritura, tal como se identifica en “MITRONDAS” por “MICRONDAS”. Es decir, mientras su conceptualización del sistema de escritura avanza en el descubrimiento del principio alfabético, las sustituciones de los fonemas oclusivos sordos se deben a la pérdida auditiva y a los niveles de discriminación fina que posee, los cuales aún no se consideran óptimos. Esta sustitución también la presenta en su lenguaje oral.

Figura 5.29 V-DAV2-II-12: Caso V. Documentos Ámbitos Varios. Producciones Escritas.
Documento 12.1

Análisis 12.1. “Escribimos los meses del año”

Enero de 2011



El comienzo del año es el contexto dentro del cual se inserta la práctica de escritura que se presenta en este espacio: escribe por sí misma (no es copia) los distintos meses con la correspondiente numeración indicando el orden. La hipótesis acerca del sistema de escritura que está afianzada es la correspondiente al nivel NAI, y, con una intervención en la zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1978) de parte del adulto, incursiona en el nivel NAM. En relación con el nivel NAI, se observa “AOSTO” en lugar de “AGOSTO”, mientras que el nivel NAM se expresa en “SEPTIEMBRE”, “OCTUBRE”, “NOVIEMBRE”. La primera versión que escribe de la palabra “FEBRERO” es “FERERO” pero, en un proceso de mejora en la zona de desarrollo próximo logra escribir “FEBRERO”, dando muestra de que aún se encuentra en transición entre el NAI y el NAM.

Figura 5.30 V-DAV2-II-12: Caso V. Documentos Ámbitos Varios. Producciones Escritas. Documento 12.2

Análisis 12.2. “Reconozco los dedos de mi mano”

Enero de 2011



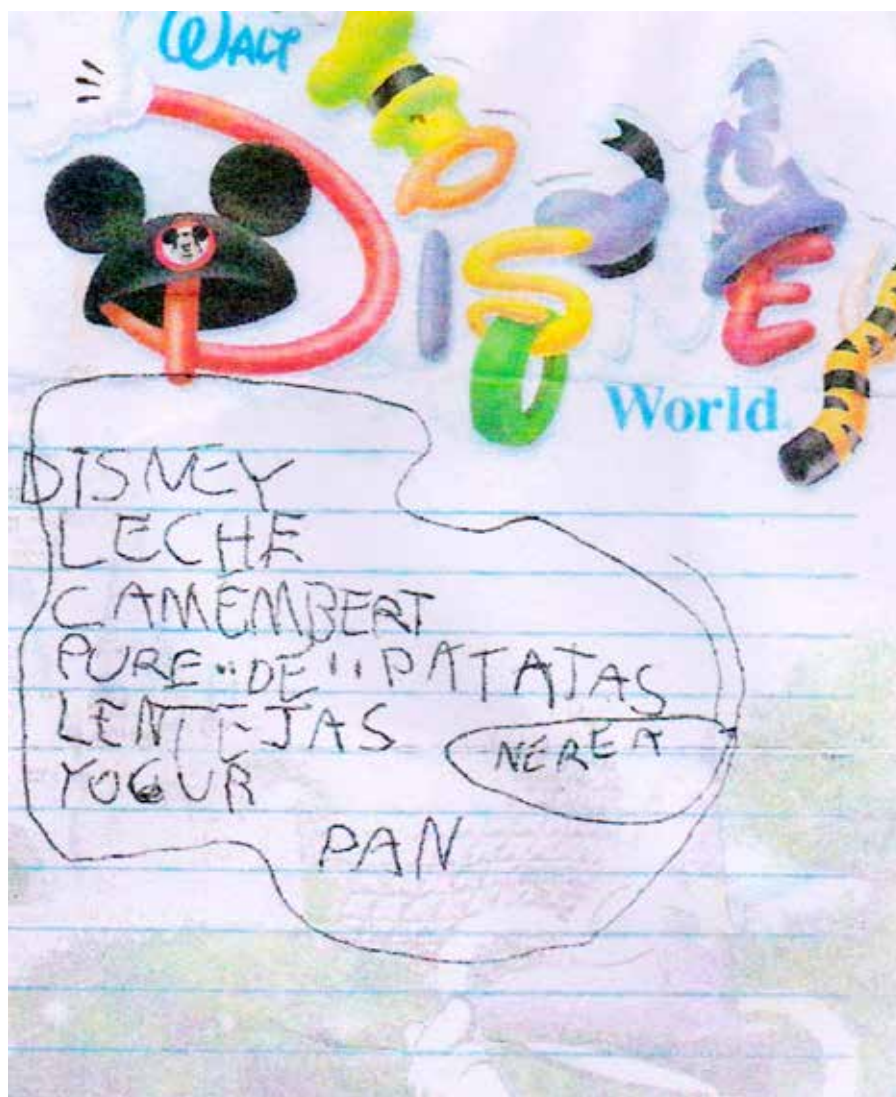
A V le gusta mucho trazar su mano en distintas superficies desde que era muy pequeña, interés que se retroalimenta a partir de que en el colegio aprendieran los nombres de los dedos de la mano. Por tanto se motiva para escribir estos nombres, respectivamente, en cada uno de los dedos de su mano contorneada en un papel. En estas producciones se observa el afianzamiento del nivel NAM del sistema de escritura tal como se expresa en las palabras “INDICE”, “MENIQUE” / “CORAZON”, “ANULAR”, “PURGAR” (en lugar de “PULGAR”). La sustitución de “L” por “R” en esta palabra, se relaciona con las dificultades que encuentra V para discriminar las consonantes líquidas como secuela de su pérdida auditiva, situación que mejorará conforme aumente su experiencia de audición, lectura y escritura, y su reflexión para mejorar su producción y comprensión textual.

Es de notar que continúa investigando en el ámbito de las marcas notacionales hasta descubrir y mantener la convencionalidad en este campo: al igual que en el caso de la virgulilla de la Ñ en otras producciones, en éstas invierte el trazo de la letra Z.

Figura 5.31 V-DAV2-II-13: Caso V. Documentos Ámbitos Varios. Producciones Escritas.
Documento 13

Análisis 13. “Hacemos la lista de la compra II”

Marzo de 2011



V utiliza su libreta de Disney para hacer la lista de la compra. En esta ocasión ya es capaz de expresar con mayor coherencia sus ideas uniendo distintas palabras, en este caso tres, formando una frase: “PURE DE PATATAS”. Además agrega algunas de las marcas notacionales (comillas) que le han informado en el colegio. En relación con el sistema de escritura, escribe estas producciones guiada por una conceptualización propia del nivel NAM, como se expresa en “CAMEMBERT” y “LENTEJAS”. Ninguna de sus producciones se encuentra en el NAI en esta ocasión. En relación con las marcas notacionales, se observa que traza correctamente la letra “CH” en la palabra “LECHE”, aspecto que en muestras anteriores no se había registrado. La incorporación de su firma en el texto es una expresión de sentirse autora, cuestión muy importante para avanzar en la construcción de su identidad en el ámbito de la cultura escrita.

Figura 5.32 V-DAV2-II-14: Caso V. Documentos Ámbitos Varios. Producciones Escritas. Documento 14

Análisis 14. “Oda es buena”

Julio de 2011

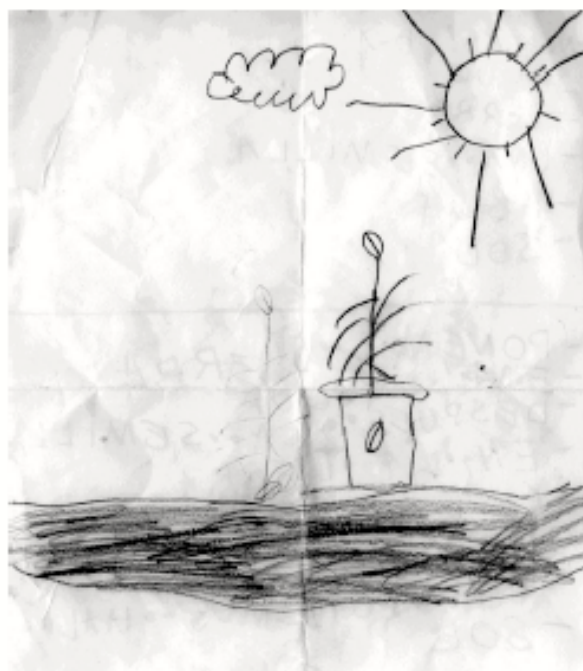


V. escribe y dibuja en relación con su perrita Oda: “ODADEESVUENA” (ODA ES BUENA), afianzando lentamente el nivel NAM dentro del proceso de conceptualización del sistema de escritura. Las marcas notacionales que utiliza son las mayúsculas, poniendo en evidencia la seguridad que le aporta percibir la forma individual de cada letra. La frase presenta hiposegmentación (unir todas las palabras de la frase) en señal de que aún no mantiene la regla convencional de separar las palabras (se está enfrentando a una reflexión meta-lingüística al respecto ¿Cómo saber qué fragmentos pueden ser considerados palabras y por qué?).

Figura 5.33 V-DAV2-II-15: Caso V. Documentos Ámbitos Varios. Producciones Escritas.
Documento 15

Análisis 15. "Explicamos cómo sembrar una planta"

Septiembre de 2011



- NECESITO-1
 - YOGUR
 - TIERRA
 - UNA..SEMILLAS
 - AGUA
 - SOL
-
- PONEMOS..TIERRA
 - ENEL..YOGUR
 - DESPUES..LA..SEMILLA
 - EN..LA..TIERRA
 - Y..ECHAMOS..UN..POCO
 - DE..AGUA
 - YLA..PONEMOS..HAL..
 - SOL

Esta vez, V escribe las instrucciones para sembrar una planta manteniendo el estilo convencional del tipo textual apropiado para el caso (coloca en primer lugar los materiales necesarios y, debajo de una línea, los pasos para realizar el experimento. Al finalizar, realiza un dibujo explicativo del proceso seguido, tal como suele mostrarse en los libros de experimentos), si bien aún está dubitativa respecto a los casos en que se utiliza el guión o dónde colocar un número al hacer una lista (de materiales, en este caso), tal como se señala a continuación:

"-NECESITO-1"

-YOGUR

En el texto que indica los pasos para sembrar la planta, también utiliza un guión por renglón, en lugar de un guión o un número para cada uno de los pasos a seguir. Incluye también los nexos "DESPUÉS" e "Y", dando cohesión al texto que refleja la cadencia del proceso que se instruye en este texto.

Escribe afianzando el nivel NAM de la conceptualización del sistema de escritura, enfrentándose a combinaciones del tipo CVC, CVV, CVVC. Ej. "TIE/RRA", "A/GUA", "DES/PUES". El avance en este sentido se expresa en que mantiene estas combinaciones alfabéticas en el contexto de una oración, es decir, se trata de un logro mayor que cuando esta característica se muestra en palabras aisladas. Sin embargo, en este momento de logros iniciales en la hipótesis NAM, se observan resabios de una hipótesis más primitiva en relación con la constitución de la sílaba (error cognitivo: comienza a escribirse con una consonante), por el ejemplo "AL" por "LA". Estos errores cognitivos se superan habitualmente conforme se afianza la experiencia de leer y de escribir.

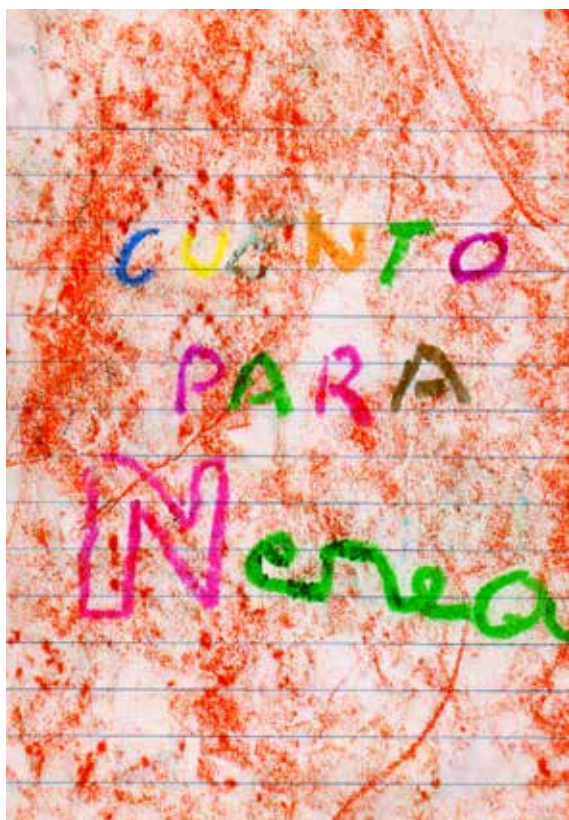
A nivel sintáctico, se afianza en el tercer nivel de la progresión genética de las palabras de la oración, incluyendo en sus producciones sustantivos, verbos y artículos.

Se observa la hiposegmentación de las palabras de una oración que todavía estaba presente en los escritos de V cuando las palabras no tienen significado social por sí mismas (por ejemplo, en el texto analizado en este espacio une las palabras "Y" y "LA" escribiendo "YLA"). Asimismo, en este texto se observa la presencia de una pauta artificial que suelen enseñar las escuelas para lograr la separación convencional: el uso del guión para separar las palabras, por ejemplo, "EN-EL".

Figura 5.34 V-DAV2-II-16: Caso V. Documentos Ámbitos Varios. Producciones Escritas.
Documento 16.1

Análisis 16.1.1, 16.1.2 y 16.1.3 “Nos encanta escribir cuentos”

Noviembre de 2011



V escribe cuentos en casa con su papá. Le gusta producir textos que puedan ser leídos por otros, de modo que escribe para otros, por ejemplo, para su mamá (“CUENTO PARA MaMa”) y para María (“LIBROS DE PARA DE MARÍA”). En este contexto se enfrenta a conflictos, entre ellos saber cómo utilizar las palabras “DE” y “PARA” refiriéndose a ella como escritora y al otro, como destinatario. El tercer cuento lo escribe para sí misma (“CUENTO PARA Nerea”). Se observa en los tres cuentos el diseño de grafías que pretenden expresar su propia personalidad.

Figura 5.35 V-DAV2-II-16: Caso V. Documentos Ámbitos Varios. Producciones Escritas.
Documento 16.1

Análisis 16.2.1 y 16.2.2 “Nos encanta escribir cuentos”

Noviembre de 2011



Uno de los cuentos que escribe con su padre tiene por protagonistas a una rana, un súper-héroe y un pirata. En esta ocasión se atreve a poner un título a su cuento al tiempo que investiga cuáles son las características de este tipo de texto. Como resultado, escribe el título en la portada del cuento:

GUENTO

RANA

BTMAN

PIRATA

Se observa una sustitución de “C” por “G” en la palabra CUENTO, lo cual podría reflejar aspectos de su discriminación auditiva.

Al abrir el cuento, se presenta la imagen de una rana, un pirata y un batman andando. Debajo de este dibujo se expone el texto:

“ERA-SE-UNA-VEZ-RANA-ESPIDR-MAN”

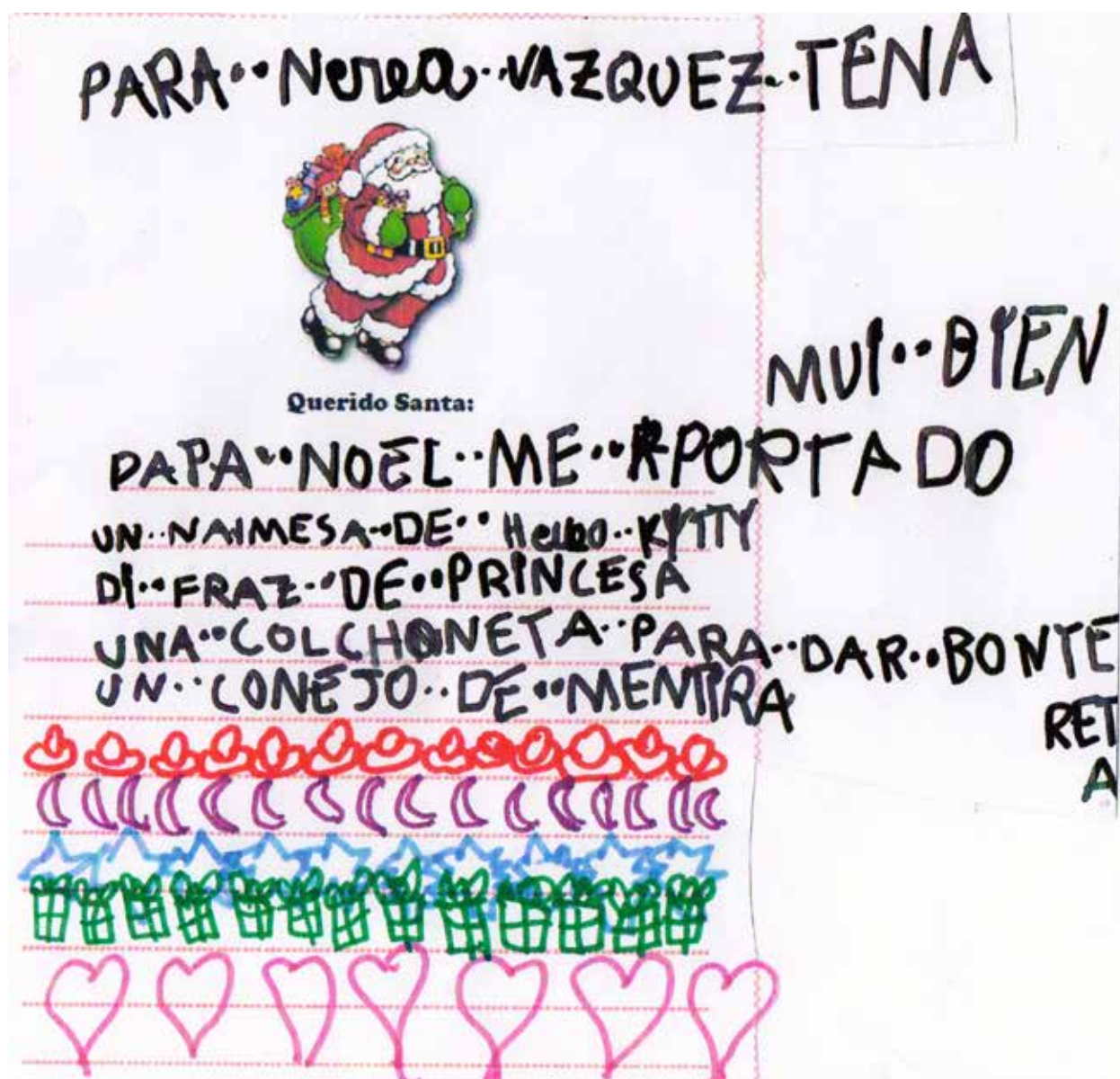
“ERA-SE-UNA-VEZ-UN-PIRATA”

Utiliza el guión como elemento externo para separar las palabras (en clara evidencia de una enseñanza artificial que aplica la escuela en relación con este aspecto del sistema escritura en vez de buscar alternativas que impliquen una mayor implicación reflexiva al respecto por parte de los aprendices). En esta ocasión V. presenta algunas hipersegmentaciones (segmentaciones arbitrarias de las palabras manifestando la dificultad de no saber dónde empieza y termina cada palabra), tales como el caso de “ERA-SE” y “ESPIDR-MAN”.

Figura 5.36 V-DAV2-II-17: Caso V. Documentos Ámbitos Varios. Producciones Escritas.
Documento 17

Análisis 17. "Escribimos la carta a Papá Noel"

Diciembre de 2011



La carta a los reyes magos o, en este caso, a Papá Noel es todo un incentivo para escribir. En el contexto de esta tradición navideña, V muestra un gran deseo por escribir su carta a Papá Noel. Desde mucho tiempo antes, está pensando en lo que quiere pedir y habla con sus padres acerca de ello. El diálogo se vuelve importante para entender cuestiones relevantes sobre el tipo de texto como el destinatario del mismo, el objetivo de la carta, el número de cosas que puede pedir y la firma. Sin embargo, este conocimiento práctico no se traduce en un saber lingüístico formal, por ello se observan, en la carta que se presenta en este espacio, los elementos propios de este texto. Destaca la satisfacción que le significa a V la experiencia de escribir.

En la muestra presentada se observa que, junto a afianzar los logros en la conceptualización alfabética del sistema de escritura, se enfrenta al conflicto de decidir cómo segmentar las palabras (tanto hipo como hiper segmentación), por ejemplo, al escribir una mesa, escribe UN-NAMEESA recurriendo al mismo recurso que utilizó en la muestra anterior: aislar secuencias de letras que gráficamente son iguales a aquellas que forman parte de las estructuras convencionales. Luego coloca un elemento vertical en el punto que separa NA-MESA obteniendo el siguiente resultado UN-NAIMESA con lo cual se queda conforme. En otra ocasión, al escribir disfraz recurre a la hipótesis de hipersegmentación y escribe DI-FRAZ. Estas situaciones cognitivamente conflictivas son similares a las que atraviesan todos los niños en su proceso de descubrimiento de la convencionalidad del sistema de escritura. Un aspecto que podría relacionarse con su pérdida auditiva, es la discriminación para ubicar, por ejemplo, el sonido de la grafía N en lugar de la L al escribir VONTERETA. Si bien es cierto que su discriminación auditiva de fonemas en este momento se encuentra en niveles muy altos, en ocasiones aún presenta dificultades en la discriminación auditiva, lo cual se refleja directamente en sus producciones escritas.

Resulta también significativa la manera en que resuelve su intención de terminar una idea a pesar de que la línea física del papel haya terminado. En dos ocasiones, tanto al escribir Papá Noel, me he portado muy bien, como una colchoneta para dar volteretas se observa el conflicto que le representa el que la línea física del papel no sea lo suficientemente larga como para poder terminar la idea que quiere plasmar. Lo resuelve escribiendo arriba o abajo pero siempre cercana al final de esa misma idea y no en otra línea, en la que de acuerdo a sus hipótesis, se comienzan ideas nuevas.

MIERCOLES - 2 - DE - MARZO

ESTIMADAS FAMILIAS :

EL VIERNES DIA 4 LOS NIÑOS/AS
PODRÁN VENIR DISFRAZADOS . VAMOS A CELE
BRAR UNA PEQUEÑA FIESTA DE CARNAVAL .

UN SALUDO

CARDINA Y CARMEN

APA Y MAMA
TENGO QUE YR
DIS PRAZADA
~~VEREA~~

A V. le gusta experimentar con diferentes tipos de texto. En esta ocasión, sus maestras le entregan una nota para avisar a las familias que, el día viernes, los niños deberán ir disfrazados debido a la fiesta de carnaval. Las maestras colocan la fecha, el remitente, el cuerpo de la nota, la despedida y la firma. V., de manera espontánea, da vuelta al papel y escribe su propia nota en el reverso:

PÀPÁ Y MÀMÁ

TENGO QUE YR DIS FRAZADOA

NEREA (FIRMA)

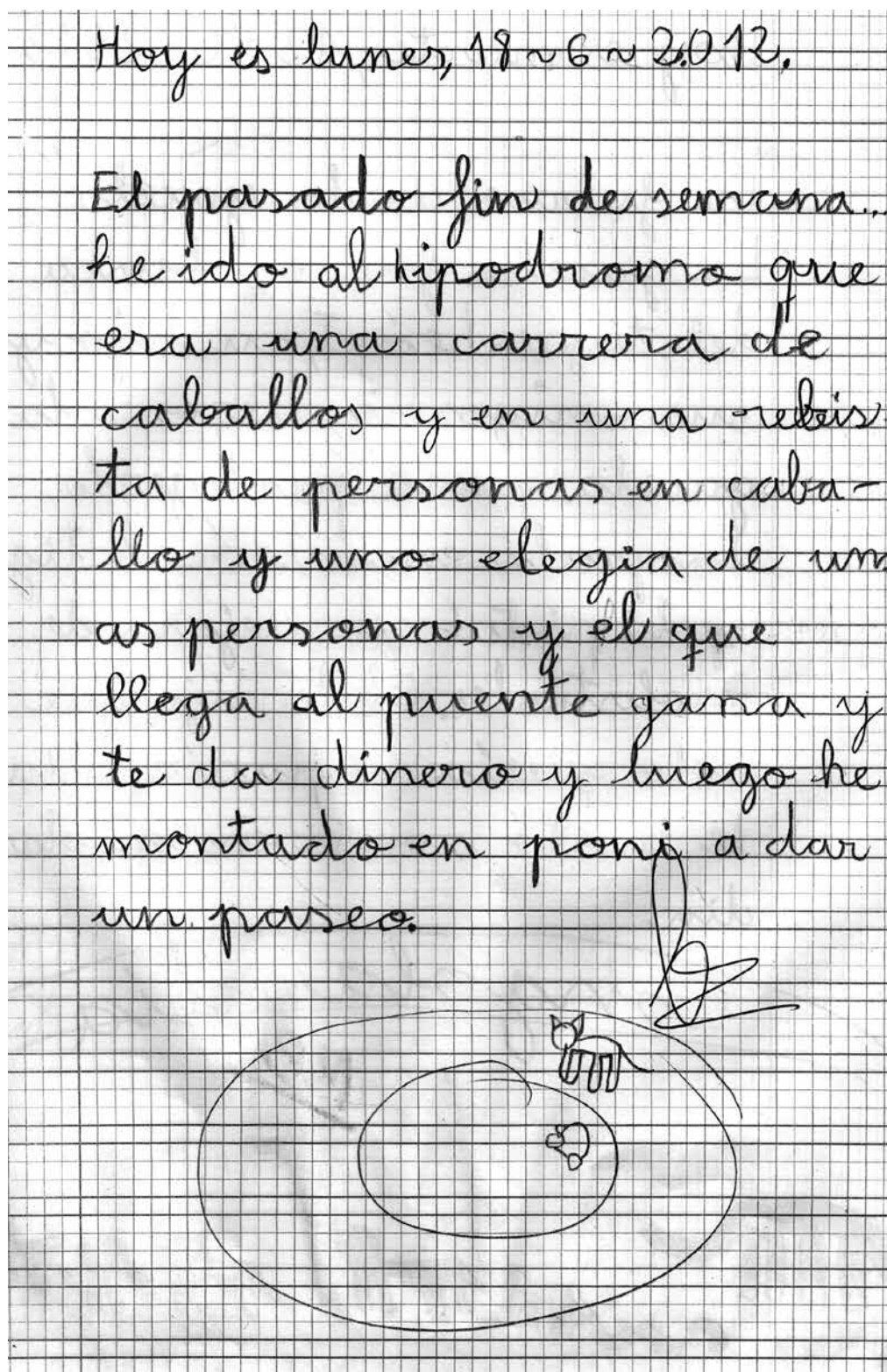
V. aún no incluye todos los elementos de la carta, como la fecha y la despedida, sin embargo, escribe el destinatario, el cuerpo y la firma.

En la muestra presentada se observa un avance hacia la conceptualización alfabética (NA) del sistema de escritura, en el que a cada sonido corresponde a una grafía. Continúa enfrentándose al conflicto de la segmentación de palabras, por ejemplo, separando en dos partes la palabra DISFRAZADA (DIS FRAZADA).

Un aspecto al que V. dedica atención es al de la forma del texto. En primer lugar, observamos que, al escribir una nota formal, para mayores, deja de utilizar los dos puntos, que hasta ahora había estado usando, para separar las palabras recurriendo al espacio en blanco. En una segunda instancia, se percibe que el dominio que va teniendo del sistema de escritura, le permite comenzar a centrar su atención en aspectos ortográficos como el uso de diacríticos. La escritura de las palabras MÀMÁ Y PÀPÁ con doble acento cada una y en diferente dirección, muestra el importante esfuerzo intelectual que hace para encontrar razones que justifiquen el empleo de estos signos gráficos.

Otro aspecto a resaltar es la corrección de la palabra disfrazada: en un principio escribe la palabra DIS PRAZADO y luego, al volver a leerla, encuentra la posibilidad de mejorar la escritura agregando una F encima de la letra P y una A encima de la letra O, siendo consciente de los fonemas que conforman la palabra, así como de la marca de género determinada por la A.

Finalmente, firma el documento colocando una serie de rayajos alrededor de su nombre, aspecto que también denota su interés reciente por la forma de sus producciones y su conocimiento de la cultura escrita.



Todos los lunes, en el colegio V participa de la lectura de una narración que los niños del grupo preparan durante el fin de semana. En esta ocasión, cuenta su experiencia en el hipódromo. Disfruta de comunicar (ya sea oralmente o por escrito) situaciones que domina, tanto por el contexto como por la aventura de enfrentarse al lenguaje. En la situación que se relata en este espacio, V no domina el vocabulario relacionado con el contexto situacional del cuento y no es plenamente competente en el tipo de discurso (narrativo) que el mismo elabora. Es decir, si bien evidencia cierto dominio en la conceptualización del sistema de escritura, se está enfrentando a otras situaciones propias de la cultura escrita.

"El pasado fin de semana... he ido al ipodromo que era una carrera de caballos y en una rebista de personas en caballo y uno elegia de unas personas y el que llega al puente gana y te da dinero y luego he montado en un poni a dar un paseo".

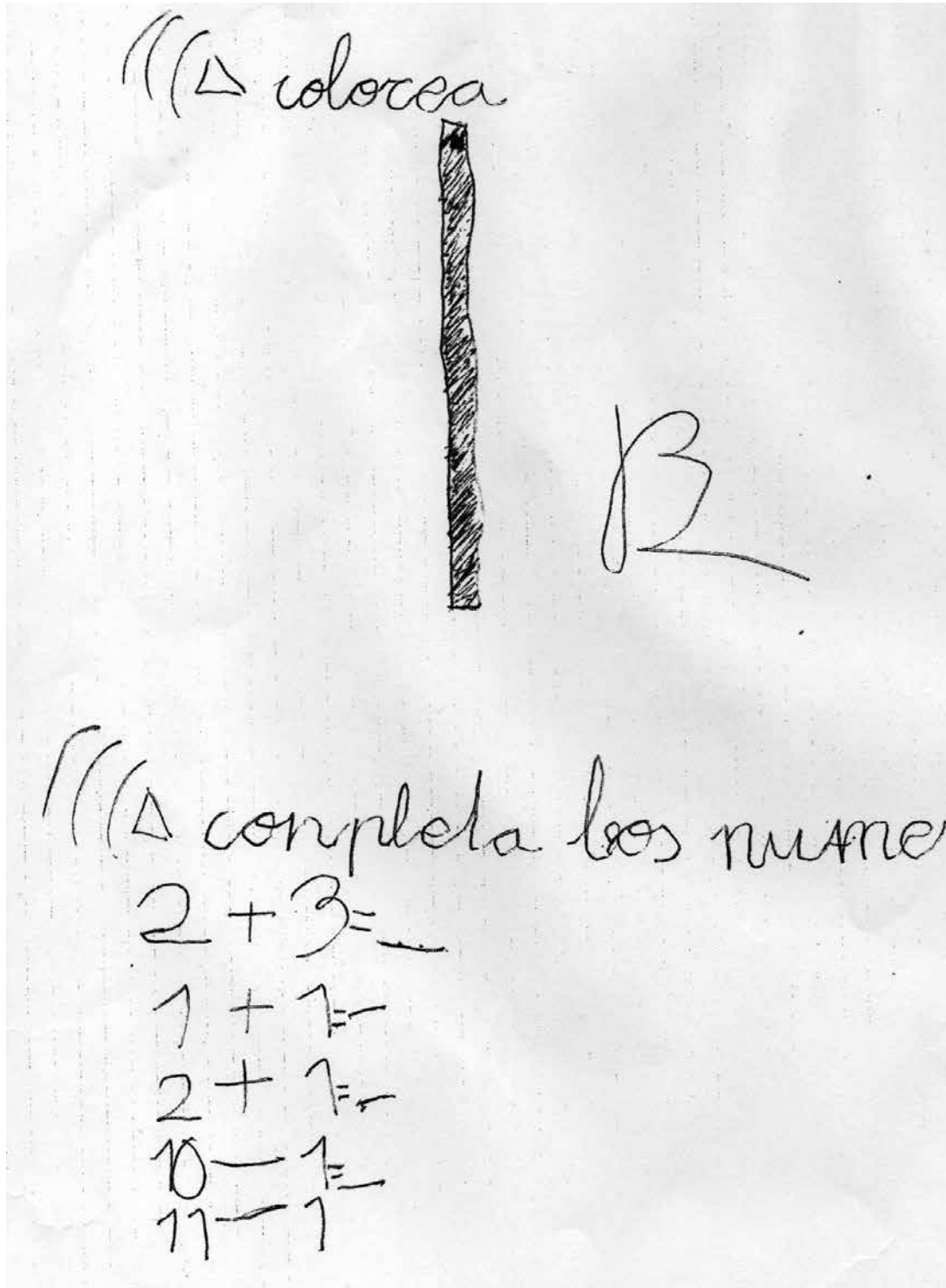
Transcripción normalizada:

El pasado fin de semana he ido al hipódromo ya que había una carrera de caballos. En una revista uno podía mirar a personas (jinetes) en distintos caballos y elegir una de esas personas (jinete) como favorito. El (jinete) que llega primero a un puente gana y te dan dinero si se trata del jinete por el que habías apostado. Al final he montado en un poni en el cual he ido a dar un paseo.

Su discurso se encuentra en el estadio narrativo 4 (Applebee, 1989) correspondiente a cadenas narrativas desenfocadas. Los eventos mantienen una relación clara, sin embargo, los atributos que los unen cambian constantemente. Los personajes entran y salen de la historia, las acciones cambian y los escenarios no son claros.

El texto presenta una introducción con referencia al tiempo, interesándole su contenido. Las ideas necesitan una mayor coherencia para alcanzar una continuidad lógica pues existen saltos en la narración. Utiliza oraciones compuestas que une básicamente por coordinación a través de las conjunciones copulativas "y" y "que", así como la conjunción consecutiva "luego", lo cual se considera propio de las etapas tempranas del desarrollo de los discursos narrativos.

A nivel ortográfico, se detecta que incorpora la "H" en palabras de uso frecuente. Ej. "he". No es consciente del uso de la "H" en la palabra "hipódromo", aspecto señalado por su maestra. Se presenta un solo caso de alternancia de grafemas con el mismo sonido: "rebista" por "revista". No utiliza diacríticos en las palabras "hipódromo" y "elegía". Aún no incorpora los signos de puntuación (punto, coma) a excepción del punto final. Dichas cuestiones se consideran errores cognitivos propios del proceso de apropiación de la lengua escrita que está transitando. Esta valoración de parte del adulto no inhibe su interés y curiosidad por el lenguaje escrito.



En la sala de espera, antes del inicio de su sesión de intervención psico-educativa, ella decide escribir un examen de matemáticas para que su padre lo resuelva. Este documento es una muestra del conocimiento que V. va teniendo acerca de los diferentes tipos de texto, de su uso y de los elementos que los constituyen y los hacen efectivos a la hora de cumplir ciertas funciones sociales. En este caso, incursiona en un texto escolar: el examen, del que algo sabe (un examen consta de distintas tareas que se deben realizar, ordenadas por medio de incisos y seguidas de una instrucción específica y un ejercicio a completar). Explora la forma de colocar los incisos, utilizando tres paréntesis abiertos seguidos de un triángulo. Ej. (((Δ . Redacta las instrucciones en imperativo en los dos primeros casos, mientras que en el tercero no escribe ninguna instrucción después del inciso dejando unas líneas para que su padre escriba en ellas algo (que no se sabe qué es). Al redactar la instrucción de “completa los números”, escribe números en lugar de “operaciones”.

Una vez que ha terminado de escribir el examen para su padre, coloca la nota “B” antes de que su padre lo resuelva, indicando que aunque está familiarizada con los elementos de un examen, no necesariamente tiene completamente interiorizado su uso.

Expresa un mayor dominio viso-motor al escribir con letra cursiva. Ha avanzado en el descubrimiento de la convencionalidad del sistema de escritura y en la elaboración del contenido del lenguaje, y continúa enfrentándose a nuevos desafíos. A nivel ortográfico, utiliza el punto únicamente en la oración larga “completa los números” (ortografía de la oración) y no usa diacríticos (ortografía de la palabra).

Figura 5.40 V-DAV2-II-21: Caso V. Documentos Ámbitos Varios. Producciones Escritas.
Documento 21

Análisis 21. "Te cuento lo que hice este fin de semana"

Febrero de 2013

Hoy es lunes, 4 ~ 2 ~ 2013

El pasado fin de semana
El sábado he ido me levante
de la cama con mis muñecos
suaves, yo le presté a mi
madre un muñeco suave
luego fui al parque a jugar
con mi perrita Nut a tirar
la pelota de tenis y de desp
despues a casa a comer
un bocadillo de queso y
galletas saladas, despues
me quedé jugando con
mis peluches, a cenar torti-
lla de patata, a dormir.

NP

V escribe en clase lo que ha hecho durante el fin de semana:

El pasado fin de semana... El sábado he ido me levante de la cama con mis muñecos suaves, yo le presté a mi madre un muñeco suave luego fui al parque a jugar con mi perra Nut a tirar la pelota de tenis y de después a casa a comer un bocadillo de queso y galletas saladas, después me quedé jugando con mis peluches, a cenar tortilla de patata, a dormir.

Transcripción normalizada:

El pasado fin de semana... El sábado me levanté de la cama con mis muñecos suaves, yo le presté a mi madre un muñeco suave. Luego fui al parque a jugar con mi perra Nut a tirarle la pelota de tenis y después a casa a comer un bocadillo de queso y galletas saladas. Después me quedé jugando con mis peluches, cené tortilla de patata y me dormí.

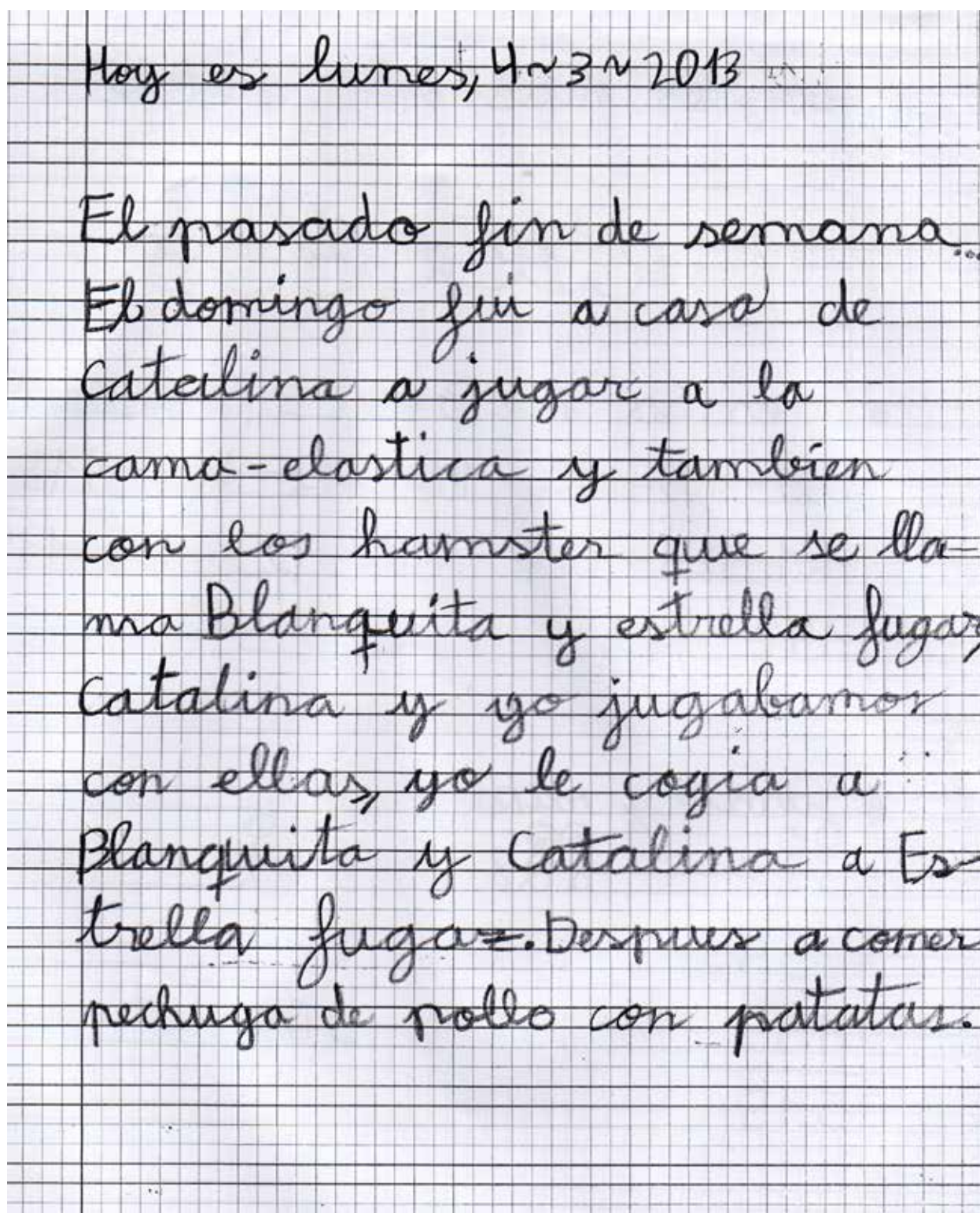
En esta ocasión el relato de V. se presenta más organizado. Utiliza oraciones compuestas unidas principalmente por coordinación copulativa (conjunción “y”), coordinación consecutiva (luego, después). En relación con el contenido, su narración posee una introducción con referencia al tiempo, haciendo una descripción física de alguno de los personajes. En cuanto a la coherencia-estilo, las ideas mantienen mayor continuidad lógica, existiendo pocos saltos en la narración.

V. se encuentra de forma más fluida en la conceptualización alfabética del sistema de escritura (NA). En un punto de la narración escribe en una línea la pelota de tenis y en la siguiente, después a casa a comer, no habiendo descubierto aún que podría separar la palabra después a través de un guión (des-pués).

A nivel ortográfico de la oración, se observa que utiliza la mayúscula al inicio del texto, así como para el nombre propio Nut. Utiliza el punto al final de su redacción, y experimenta con el uso de la coma en tres ocasiones. En relación con la ortografía de la oración, usa algunos diacríticos en verbos conjugados en pretérito (presté, quedé), aunque no en todos los casos (levante). Tampoco lo usa en palabras como después y sábado.

Análisis 22. "Te cuento lo que hice este fin de semana"

Marzo de 2013



Hoy es lunes, 4~3~2013

El pasado fin de semana
El domingo fui a casa de
Catalina a jugar a la
cama-elastica y tambien
con los hamster que se lla-
ma Blanquita y estrella fugaz
Catalina y yo jugabamos
con ellas, yo le cogia a
Blanquita y Catalina a Es-
trella fugaz. Despues a comer
pechuga de pollo con patatas.

V escribe en clase lo que ha hecho el fin de semana de la siguiente manera:

El pasado fin de semana...

El domingo fui a casa de Catalina a jugar a la cama-elastica y tambien con los hamster que se llama Blanquita y estrella fugaz, Catalina y yo jugabamos con ellas, yo le cogía a Blanquita y Catalina a Es-trella fugaz. Despues a comer pechuga de pollo con patatas.

Transcripción normalizada:

El pasado fin de semana...

El domingo fui a casa de Catalina a jugar a la cama-elástica y también con los hámsters que se llaman Blanquita y Estrella Fugaz. Catalina y yo jugábamos con ellos, yo cogía a Blanquita y Catalina a Es-trella Fugaz. Después comimos pechuga de pollo con patatas.

El relato que se presenta en este apartado pone en evidencia que continúan acentuándose los logros en relación con la organización del contenido del texto, es decir, alcanzando mejores niveles de coherencia. Utiliza oraciones compuestas unidas principalmente por coordinación copulativa (conjunción “y”; elemento enfático “también”), coordinación consecutiva (luego, después). En esta ocasión aparece una oración compleja subordinada adjetiva indicando evolución en su organización lingüística y estructuración.

En relación con el contenido, su narración posee una introducción con referencia al tiempo (el domingo) y al lugar (casa de Catalina), ofreciendo los nombres de los personajes (hámsters). En cuanto a la coherencia-estilo, las ideas mantienen mayor continuidad lógica y no se detectan saltos en la narración.

Asimismo, el sistema de escritura muestra mayor afianzamiento del nivel alfabético.. A nivel ortográfico de la oración, mantiene el uso de mayúscula al inicio del texto, así como para los nombres propios Catalina, Blanquita y Estrella. En esta ocasión no hizo uso de diacríticos. Utiliza el guión con una funcionalidad adecuada en el caso de separar la palabra compuesta cama-elástica y por primera vez se registra el uso correcto del guión al pasar a una siguiente línea (Es-trella). Utiliza el punto en dos ocasiones: en una ocasión para separar dos cláusulas que dan información distinta (uso correcto) y al final de su redacción. Continúa explorando el uso de las comas escribiéndolas de manera adecuada en distintas ocasiones.

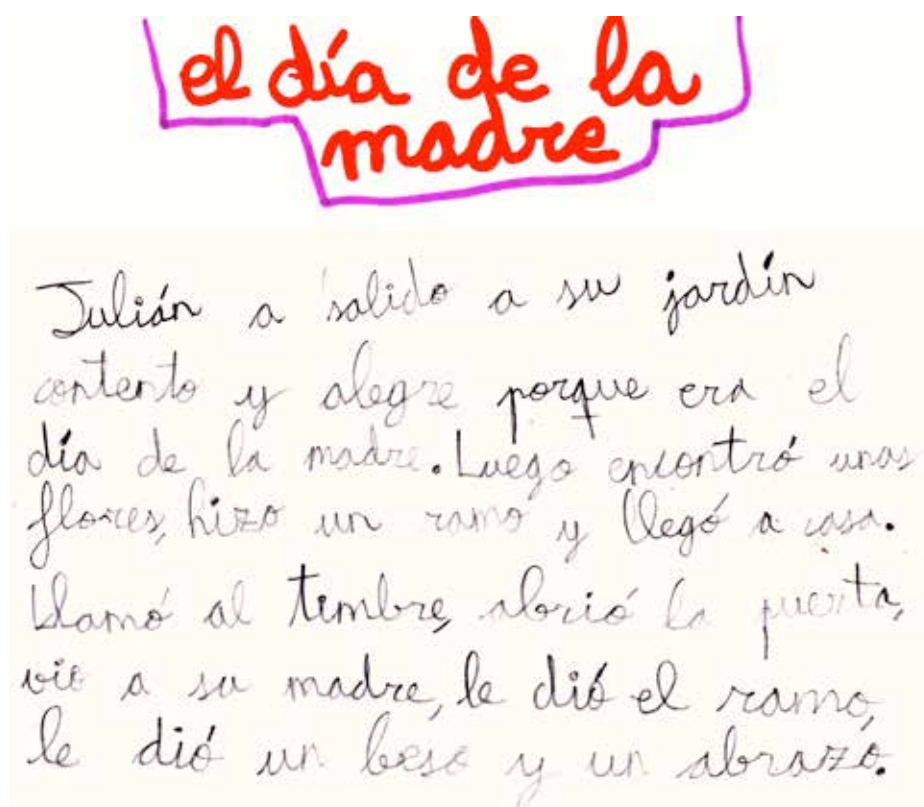
Análisis 23 “Escribimos un texto narrativo y otro expositivo”

Junio de 2013

V se encuentra en período de valoración psicoeducativa en el centro donde recibe intervención. Como parte de la evaluación PLON-R se le pide que escriba un texto narrativo y otro expositivo. A nivel cuantitativo, los resultados no reflejan dificultades en la planificación y organización de textos, encontrándose dentro de la media esperada para su edad cronológica en ambos casos. En un plano cualitativo se hacen las siguientes observaciones:

Análisis 23.1 “Escribo una historia sobre el día de la madre”

Junio de 2013



Al escribir un texto narrativo, escribe una historia llamada “El día de la madre”:

el día de la madre

Julián a salido a su jardín contento y alegre porque era el día de la madre. Luego encontró flores, hizo un ramo y llegó a casa. Llamó al timbre, abrió la puerta, vio a su madre, le dió el ramo, le dió un beso y un abrazo.

Transcripción normalizada:

El día de la madre

Julián ha salido a su jardín contento y alegre porque era el día de la madre. Luego encontró flores, hizo un ramo y llegó a casa. Llamó al timbre, abrió la puerta, vio a su madre, le dio el ramo, le dio un beso y un abrazo.

El relato se presenta organizado situándose en el estadio Narrativo 5 (Applebee, 1989), en el cual las cadenas narrativas están enfocadas y el proceso de encadenamiento de eventos centrados en atributos concretos se unen en la narración. Presenta un personaje central (Julián) alrededor del cual hay una serie de eventos unidos.

En el área de contenido, se observa que existe una introducción con referencia al tiempo y al lugar. Hace una descripción psicológica del personaje. Existe al menos un suceso con consecuencias y un desenlace coherente, sin embargo, no se plantea una problemática específica. El texto es original y creativo.

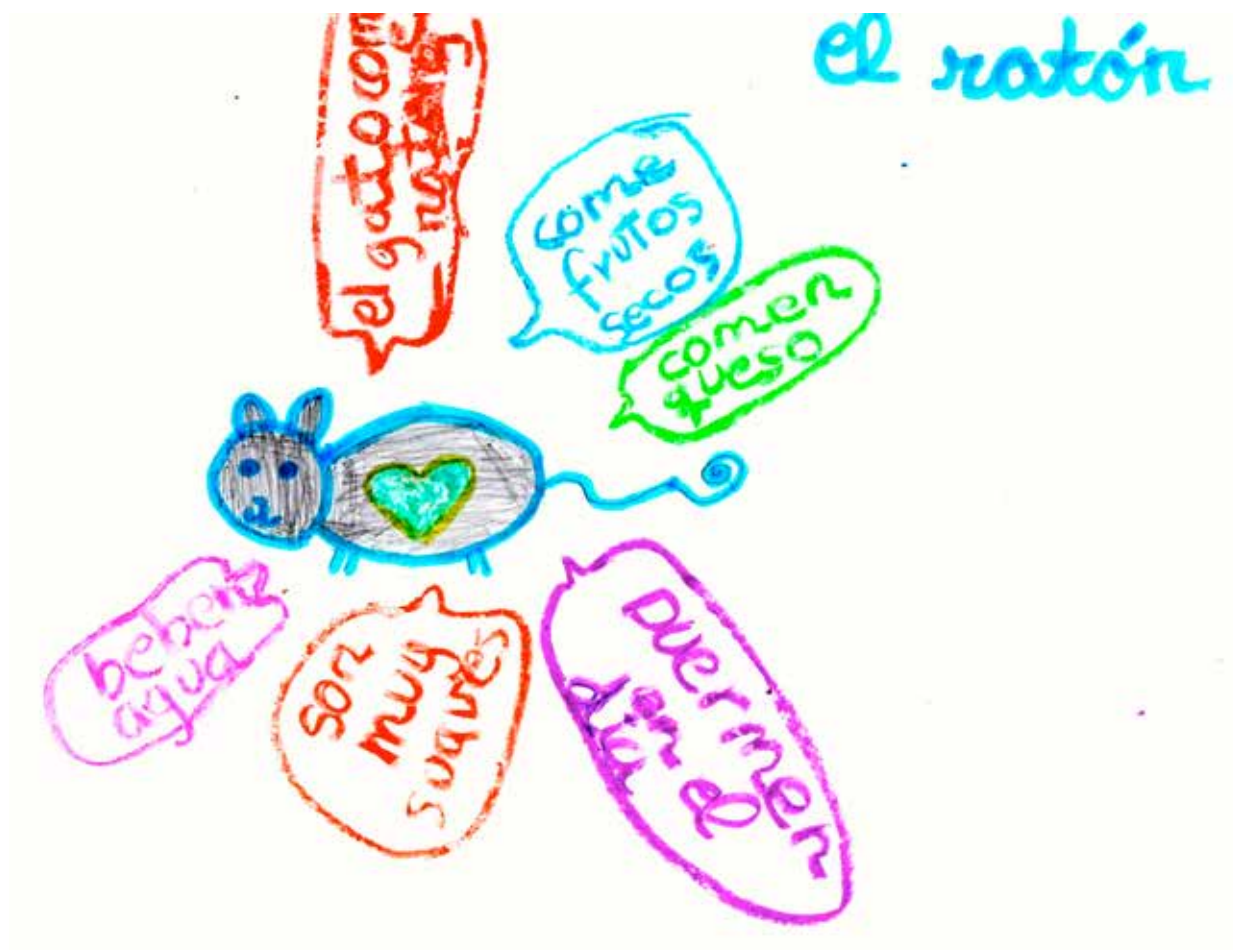
En cuanto a la coherencia-estilo, se observa que el título de la historia está en la parte superior. Utiliza oraciones compuestas unidas por coordinación copulativa (conjunción “y”; elemento enfático “también”); coordinación consecutiva (luego, después). En esta ocasión aparece una oración compleja subordinada adjetiva indicando evolución en su organización lingüística y estructuración. El relato se presenta organizado, existiendo continuidad lógica en las ideas, así como un sentido global de la historia. No incluye figuras literarias dentro del discurso. La longitud del texto es corta.

El sistema de escritura responde al principio alfabético (NA), mostrando evolución en la ortografía de la oración (uso de letra mayúscula al inicio del texto, nombres propios (Julián), así como después de punto, el cual utiliza en dos ocasiones de manera adecuada; utiliza seis comas apropiadamente). En relación con la ortografía de las palabras, incorpora diacríticos en Julián, jardín, día, encontró, llegó, abrió, y sobre generaliza su uso extendiéndolo a dio en dos ocasiones. En una ocasión escribe a salido en lugar de ha salido.

Figura 5.43 V-DAV2-II-23: Caso V. Documentos Ámbitos Varios. Producciones Escritas.
Documento 23.2

Análisis 23.2 “Comparto lo que sé acerca del ratón”

Junio de 2013



V. elige un mapa mental como forma de presentar la información que tiene acerca de un animal, en este caso, el ratón. Su elección muestra que es capaz de usar distintos medios para organizar la información. A pesar de que esta forma de exponer la información dificulta la valoración de algunos aspectos del discurso expositivo, se observan las siguientes precisiones:

En el área de contenido, se observa que, al definir a un animal, incluye rasgos físicos y de su forma de vida. Aporta información interesante, sin embargo, no incluye rasgos definitorios ni clasificatorios.

En cuanto a la coherencia-estilo, se observa que utiliza vocabulario adecuado para realizar la descripción. Dado que el texto adopta la forma de un texto discontinuo, no fue posible valorar la organización de ideas, continuidad, cohesión y coherencia de las mismas. Sus oraciones son simples y gramaticalmente correctas, aunque llama la atención que en la mayoría de los casos utiliza el plural Ej. *Duermen, son, comen, beben* y en una ocasión el singular *come*, existiendo cierta falta de concordancia en el número utilizado.

Matemáticas

En un jardín hay 28 flores.
Se estropean 22. ¿Cuántas
flores quedan en el jardín?

$$\begin{array}{r} 28 \\ - 22 \\ \hline 06 \end{array}$$

RS

S: Quedan 6 flores en el jardín

Inventa tú un problema:

En una caja hay 30 gusanos
de seda y mi mamá me regala
22 más. ¿Cuántos gusanos
de seda hay en total?

$$\begin{array}{r} 30 \\ + 22 \\ \hline 52 \end{array}$$

KRB

S: Hay 52 gusanos de seda.

La tarea propuesta en la clase de V. consiste en inventar un problema matemático. Previo a ello, la maestra les da un modelo a los alumnos al dictarles un problema y pedirles que lo resuelvan como suelen hacerlo. V. escribe el siguiente problema:

En una caja hay 30 gusanos de seda y mi mamá me regala 22 más. ¿Cuántos gusanos de seda hay en total?

$$\begin{array}{r} 30 \\ +22 \\ \hline 52 \end{array}$$

S. Hay 52 gusanos de seda

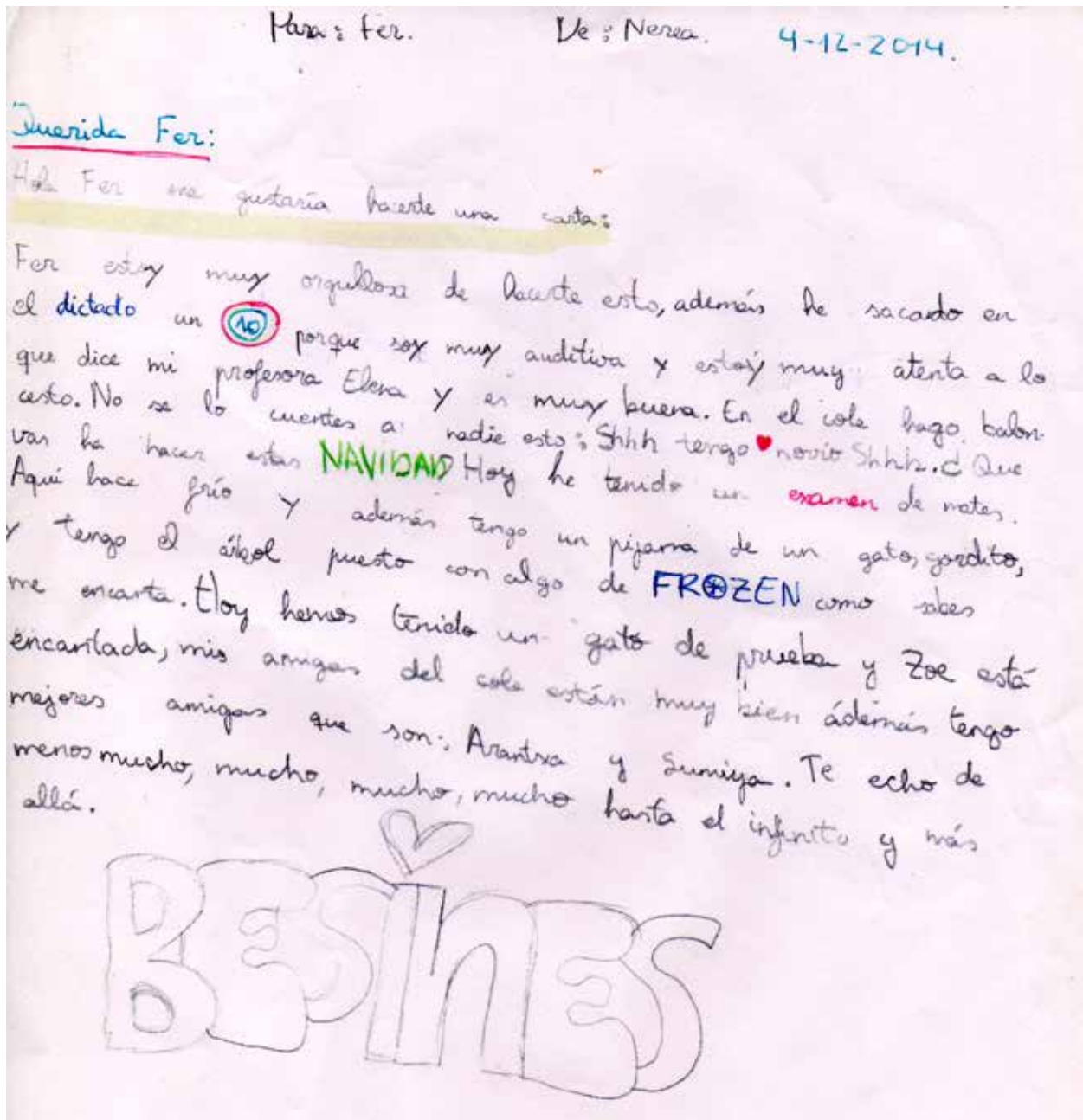
V. es capaz de adaptarse a un discurso distinto, siendo capaz de pensar en una situación conflictiva que requiera la realización de una operación matemática para su resolución. Después la plantea por escrito con cohesión y coherencia incluyendo el formato de pregunta. Muestra conocer y saber utilizar los elementos correspondientes a este portador de texto.

V. utiliza una oración compuesta cuyos elementos están unidos por coordinación copulativa (conjunción “y”). V. también escribe una oración interrogativa y se sitúa en un nivel alfabético (NA). Su ortografía de las oraciones continúa evolucionando denotando uso de letra mayúscula al inicio del texto y después de punto. Incorpora la mayúscula la abreviatura de la palabra solución: “S”. Utiliza el punto y los signos de interrogación de manera adecuada. Incorpora diacrítico en la palabra más, no haciéndolo en las palabras mamá y cuántos, aspectos que su maestra señala (Es importante mencionar que lo señala, pero no se lo marca como error, poniéndole una nota de MRB). Al parecer V. une las palabras de y seda: de seda suponiendo que forman una sola palabra. Su maestra también le indica la separación de estas palabras a través de una línea diagonal “/”.

Figura 5.45 V-DAV2-II-25: Caso V. Documentos Ámbitos Varios. Producciones Escritas. Documento 25

Análisis 25. "Carta para Terapeuta en TAV1"

Diciembre de 2014



V. escribe una carta para la Terapeuta en TAV1, quien está residiendo en otro país, con motivo de la navidad. Lo hace de la siguiente manera:

Para: Fer

De: Nerea

Querida Fer:

Hola Fer me gustaría hacerte una carta:

Fer estoy muy orgullosa de hacerte esto, además he sacado en el dictado un 10 porque soy muy auditiva y estoy muy atenta a lo que dice mi profesora Elena y es muy buena. En el cole hago balón-cesto (cambio de línea). No se lo cuentes a nadie esto: Shhh Tengo (figura de corazón) novio Shhh. ¿Qué vas a hacer estas NAVIDAD? Hoy he tenido un examen de mates. Aquí hace frío y además tengo un pijama de un gato gordito y tengo el árbol puesto con algo de FROZEN como sabes me encanta. Hoy hemos tenido un gato de prueba y Zoe está encantada, mis amigos del cole están muy bien además tengo mejores amigas que son: Arantxa y Sumiya. Te echo de menos mucho, mucho, mucho , mucho hasta el infinito y más allá.

BESINES

Transcripción normalizada:

Querida Fer:

Hola Fer, me gustaría hacerte una carta. Fer, estoy muy orgullosa de hacerte esto, además he sacado en el dictado un 10 porque soy muy auditiva y estoy muy atenta a lo que dice mi profesora Elena, quien es muy buena. En el cole hago baloncesto. No le cuentes a nadie esto: Shhh Tengo novio. Shhh. ¿Qué vas a hacer estas navidades? Hoy he tenido un examen de mates. Aquí hace frío y además tengo un pijama de gato gordito y tengo el árbol puesto con algo de FROZEN que, como sabes, me encanta. Hoy hemos tenido un gato de prueba y Zoe está encantada. Mis amigos del cole están muy bien, además tengo mejores amigas que son: Arantxa y Sumiya. Te echo de menos mucho, mucho, mucho, mucho, hasta el infinito y más allá.

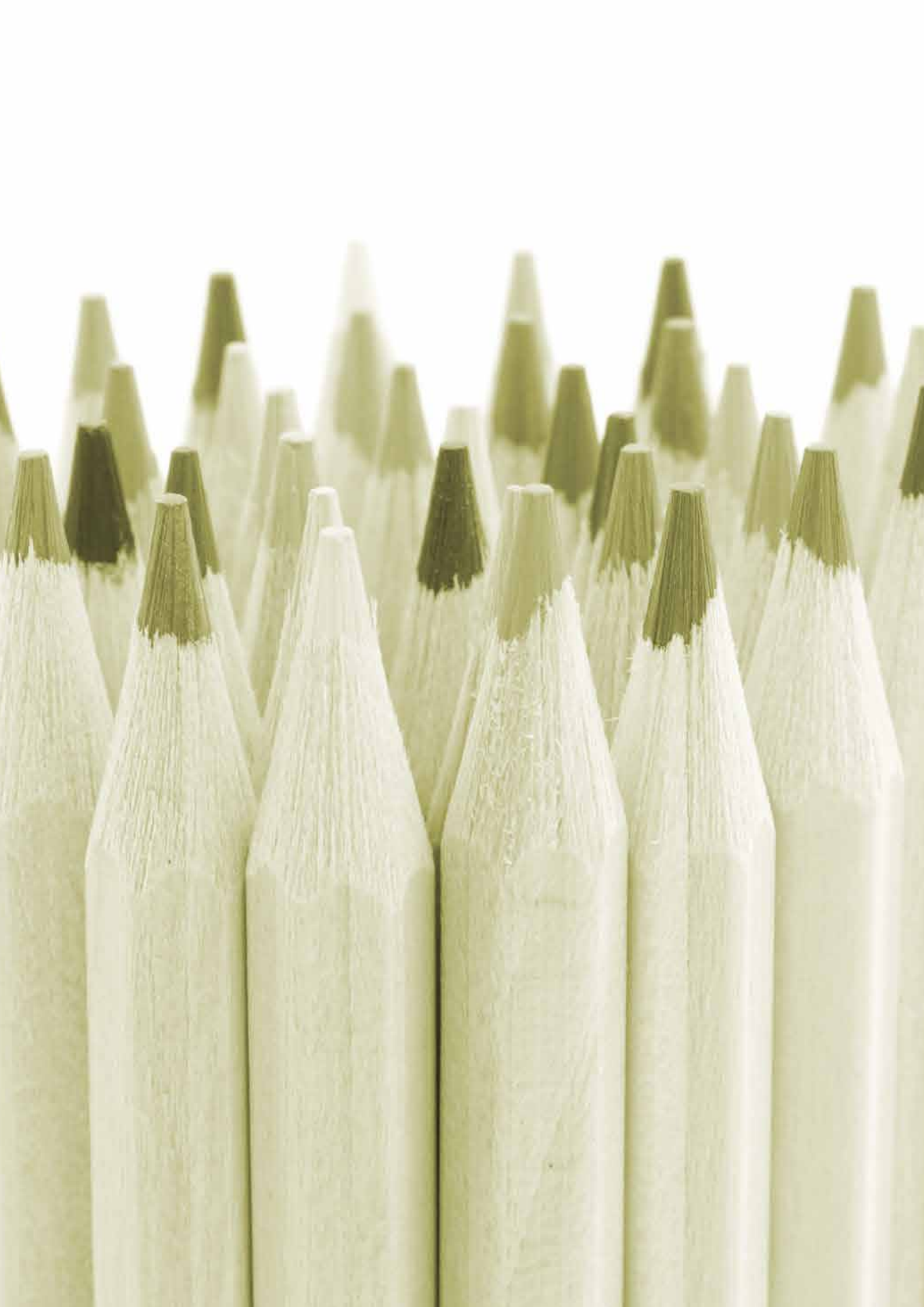
BESINES

V escribe una carta informal para su Terapeuta en TAV1. Tiene claro que el objetivo de una carta personal es comunicar al destinatario los acontecimientos que suceden en su vida, sus sentimientos y vivencias y en algún punto también indagar acerca de la situación del destinatario.

Utiliza algunos de los elementos correspondientes a este portador de texto (carta): Saludo, cuerpo y despedida, dejando de lado la fecha y la firma. V. utiliza algunas oraciones compuestas cuyos elementos están unidos por coordinación copulativa (conjunción “y”; elemento enfático “además”). V. también escribe una oración subordinada circunstancial causal en la cual une los elementos a través del conector causal *porque*, el condicional *como*, los copulativos y *además*

V. A nivel ortográfico utiliza la mayúscula al inicio del texto, después de punto y para los nombres propios. En algunas ocasiones, cuando quiere enfatizar alguna palabra lo hace usando mayúsculas (FROZEN, NAVIDAD) o bien, otro color (examen).

Hace uso del punto para separar las ideas distintas. Hace uso de los dos puntos en varias ocasiones como “Querida Fer:, me gustaría hacerte una carta:”, “No se lo cuentes a nadie esto:, tengo mejores amigas que son:)”. Utiliza los signos de interrogación al preguntar “¿Que vas ha hacer estas NAVIDAD?”. Hace uso de la coma en algunas ocasiones de manera acertada y en otras no. Incorpora el diacrítico en las palabras *gustaría, además, aquí, frío, árbol, está, están, más, allá*. No incorpora la tilde en la palabra *¿Qué?* al preguntar y en un caso no parece estar muy segura de donde colocar el acento: *ádemás*. En una ocasión escribe *ha* en lugar de *a*.



The background is a solid dark green color. On the left side, there is a vertical stripe of a lighter, muted green. Overlaid on the right side is a large, stylized number '6' in a light green color. The number is composed of several concentric, overlapping shapes that create a sense of depth and movement.

Capítulo 6



Capítulo 6. Análisis de los datos recogidos

6.1 Primera interpretación de los datos

6.1.1 Revisión y análisis de la información correspondiente a cada una de las categorías identificadas

6.1.2 Interpretación de las categorías identificadas según su frecuencia de aparición

6.1.2.1 Interpretación de los datos a partir de la frecuencia de aparición de las categorías identificadas den el caso V.

6.2 Segunda interpretación de los datos

6.2.1 Identificación de unidades de análisis significativas: reorganización de los datos a partir de la triangulación teórica

6.2.2 Interpretación de las unidades de análisis a la luz del planteamiento epistemológico de la investigación

6.3 Elaboración y presentación del informe final del caso V.

6.4 Nerea lee y escribe

6 Análisis de los datos recogidos

Tal como se indica en el capítulo previo, de los cuatro casos que conforman la muestra del presente estudio, se seleccionó el caso V. para ejemplificar el proceso de recogida de información atendiendo a los ámbitos de focalización a los que pertenecen. El presente capítulo muestra, continuando con el Caso V., el procedimiento de análisis e interpretación de los datos recogidos.

6.1 Primera interpretación de los datos

A lo largo de todo el proceso de realización del estudio, la investigadora analiza reiteradamente la información recogida para dar sentido a los segmentos mínimos dotados de significados relevantes (categorías de análisis) para su posterior agrupamientos en torno a determinadas unidades de análisis ya que, como señala Stake (2010), “no existe un momento determinado en el que se inicie el análisis de datos. Analizar consiste en dar sentido a las primeras impresiones, así como a los resúmenes finales”.

6.1.1 Revisión y análisis de la información correspondiente a cada una de las categorías identificadas

En el caso V., un total de 233 documentos provenientes de los distintos ámbitos de focalización son revisados a través de una lectura intensiva que permite identificar datos categóricos emergentes y recurrentes llegando a identificar 62 categorías de análisis de un total de 67 para todos los casos estudiados (véase Tablas 4.12-4.15). Por medio de la herramienta de análisis cualitativo Hyperresearch, descrita en el apartado 4.4 de este trabajo, la información perteneciente a cada categoría es reunida en documentos cuya lectura y análisis detallado permite la elaboración de 62 fichas que reúnen los aspectos más relevantes y que se presentan con mayor consistencia para cada una de las categorías identificadas. Con objeto de facilitar el proceso de interpretación, las fichas fueron etiquetadas tal y como se expone en la Tabla 6.1:

Tabla 6.1

Proceso de interpretación de los códigos de las fichas

Caso - Resumen Nº- Identificador (Lengua Escrita LE; Lengua Oral LO; Otros O; Percepción Auditiva; Personal P) – Nombre de la categoría
De tal forma que el código V-R2-LE Relación se leería de la siguiente manera: Caso V- Resumen 2- Lengua Escrita Relación

Un total de 62 fichas correspondientes a las categorías de análisis son incluidas en este apartado y sirven como base para realizar una segunda interpretación de los datos. Originalmente, las fichas estaban organizadas alfabéticamente, tal como lo hace de manera automática el programa

informático utilizado para el análisis. Con objeto de facilitar su lectura, se presentan las fichas ordenadas de acuerdo a la temática que en ellas se expone a continuación:

- P. Fichas que corresponden al ámbito personal y familiar
- PA. Fichas relacionadas con el tema de la percepción auditiva
- LO. Fichas cuyo contenido gira en torno al lenguaje oral
- LE. Fichas pertenecientes al ámbito de la lengua escrita
- O. Fichas que provienen referentes a otros temas que pueden tener relación con el estudio

V-R1 P Estado intrasujeto

V. es hija única. Comienza a recibir intervención desde el enfoque de la TAVTM al año 9 meses de edad. Hasta la fecha continúa acudiendo a revisiones, las cuales se realizan de manera anual.

Desde pequeña muestra una personalidad observadora, perfeccionista, cuidadosa, detallista, habilidosa y tímida. No le gusta equivocarse y evita las situaciones que puedan generarle frustración. Dichas cualidades permean su aprendizaje y su interacción con el mundo que la rodea.

Al iniciar su proceso de intervención psicoeducativa, V. muestra baja autorregulación y problemas conductuales, llegando a mostrarse retadora en muchas ocasiones. Estas actitudes las presenta en casa y en las sesiones de intervención. En algunas ocasiones incluso llega a dejar de comer lo que se le ofrece por las razones anteriores. Durante períodos en los que V. ha vivido experiencias familiares difíciles como la separación de sus padres o el nacimiento de su hermanita, algunas de las conductas mencionadas se agudizan, pasando por períodos en los que llora con frecuencia. Con los años va dando muestras de mayor madurez, resolviendo las situaciones que se le presentan sin recurrir al uso de conductas disruptivas para conseguir lo que desea.

Hoy en día se muestra como una niña tranquila y feliz que dialoga con sus padres sobre temas que le interesan o preocupan. Los períodos vacacionales le gustan y la relajan mucho, además de que la convivencia con sus primos la vuelve más social y participativa. Durante todo su desarrollo ha mostrado autonomía con respecto al manejo de su tecnología. Es consciente de su discapacidad, pareciendo sentirse alrededor de niños con y sin pérdida auditiva.

V-R2-P Aspectos familiares

Los padres de V. comentan al inicio de la intervención psicoeducativa que aún se están adaptando al problema que tienen delante. El padre está nervioso, pero comenta que le entusiasma el nuevo reto. La madre está pasando por las etapas de duelo y depresión del duelo. Los padres aportan a Terapeuta en TAV1 toda la documentación que tienen relacionada con la pérdida auditiva de V. para su revisión. Algún tiempo después, los padres de V. se separan.

Los padres de V. están en constante formación, tanto en la práctica a través de las sesiones de intervención psicoeducativa, como en la teoría a través de su asistencia a cursos nacionales e internacionales; lectura de libros especializados en implante coclear y pérdida auditiva; cursos en-línea; participación en foros nacionales e internacionales; navegación por internet. El acceso al idioma inglés por parte de la madre le facilita enormemente el acceso a una diversidad de materiales. No le gustan los programas de formación en los que no encuentra claridad o profundidad en los contenidos y objetivos. Es importante mencionar que el proceso de formación se da en ambos sentidos: de la terapeuta a los padres y viceversa, ya que ellos comentan a la terapeuta sus inquietudes y descubrimientos y entre todos hacen revisiones y análisis.

A la vuelta de cada curso, los padres de V. preparan su entrada elaborando documentos que faciliten el acceso a la información y la comprensión del caso por parte de los profesionales de la educación, así como teniendo reuniones conjuntas. Los padres agradecen el trabajo que las profesoras hacen con su hija en todo momento.

V-R3 P Estado intersujeto

A nivel socio-emocional, V. suele aislarse e “ir a su bola” al inicio de su escolaridad (guardería I y II). Posteriormente, ya estando en su colegio, comienza a expresarse y a ser comprendida por sus compañeros en algunas ocasiones, sintiéndose más cómoda al interactuar con chicos que con chicas, así como con niños de menor edad cronológica. En muchas ocasiones juega sola, sin embargo en casa juega con algunos vecinitos. Poco a poco comienza a aprender a interactuar en grupos pequeños, lo cual es reforzado por los padres quienes invitan a amigos a casa para que aprenda las competencias necesarias. En algún punto de su escolaridad infantil, se hace de un par de amigas muy cercanas, aspecto que modifica su manera de socializar dándole seguridad y confianza. Esto, sumado a la implementación de algunas estrategias sugeridas por su profesora, maestra en audición y lenguaje y terapeuta en TAV1, favorecen su integración escolar, volviéndose más abierta y expresiva, sobre todo con sus compañeros de clase, ya que con los adultos suele mostrarse más tímida. Su maestra en ocasiones la tiene que mandar callar porque está armando lío con sus compañeros o conversando. Su inclusión en actividades deportivas, específicamente la gimnasia olímpica, le aporta elementos de seguridad, convirtiéndose en “la compañera que enseña a los demás cómo hacer el “pino puente”. En las evaluaciones escolares, su integración y adaptación social pasa de ser baja, a encontrarse dentro del promedio, a finalmente ser buena y no mostrar ningún problema en esta área del desarrollo. En general, V. disfruta de acudir al colegio donde explica a sus compañeros el funcionamiento del implante coclear.

V-R4 P Escuela

V. acude en primera instancia a una guardería regular (sin integración) privada, tras lo cual ingresa en una guardería pública. Posteriormente V. se integra en un colegio regular al cual asiste durante todo el preescolar y la primaria. Antes de elegir esta escuela, los padres visitan varios centros, entre ellos dos de integración, en los cuales el trato y la disposición son excelentes, sin embargo los padres notan que hay distintos tipos de discapacidades integradas y que los niños no hablan o hablaban poco.

El apoyo por parte de la dirección de su colegio es total desde un inicio. Los padres sienten recibir poco apoyo por parte de los equipos de atención temprana y de orientación, ya que, desde su punto de vista, no toman en cuenta sus necesidades, elecciones y opiniones. Durante el período en que V. está en “Guardería 2”, el “Equipo de Orientación 1” solicita una reunión con los padres en la cual les comentan que V. se queda atrás en clase y que se dirige más a adultos que a niños. Que ella misma se posiciona cerca de los maestros para escuchar mejor y que eso le impide socializar. Que el problema que V. presenta es por “habérselos saltado” ya que la Terapeuta en

TAV1 acudió a una reunión en el colegio sin comunicárselos previamente. Les comentan que el sistema de TAV es anticuado y que no usa Lengua de Signos, dejando de lado información. Que para comunicarse V. usaba sonidos pero no gesticulaba y que desde su punto de vista, era mejor que tocara y señalara, antes que emitir dichos sonidos. Se muestran contentos de que V. forme parte del protocolo de implante coclear del centro implantador.

Una vez que V. ingresa al su colegio los padres reciben apoyo por parte del Equipo de Orientación en cuestiones relacionadas con el Sistema de FM, ya que, si bien V. cuenta con el propio, se le proporcionará otro para el colegio. El primero que recibe aún no es digital, por lo que la escucha no es óptima, sin embargo, tiempo después le asignan uno más moderno. La asesoría al colegio en este tema es considerada como útil por parte de los padres y profesionales del centro escolar. El “Equipo de Orientación I” cada año propone realizar una valoración a V, encontrándose siempre con la negativa de los padres, quienes argumentan que sus valoraciones se llevan a cabo en el centro de intervención psicoeducativa al que asiste y que muchas de las pruebas no se pueden duplicar. Los informes de valoración suelen compartirse con el colegio y con el equipo de orientación.

En relación al acceso a los sonidos del habla, los padres proponen dos tipos de adaptaciones: uso del sistema de FM y aspectos de manejo de la acústica del aula, entre ellos la colocación de pelotas de tenis en las patas de las sillas, percibiendo cambios muy favorables.

Terapeuta en TAV1 mantiene comunicación constante con los profesionales del colegio a través de visitas, reuniones, observaciones in situ, llamadas telefónicas y correos, siendo éstos los más utilizados entre ella y la maestra de audición y lenguaje, quien informa de dichas comunicaciones a otros profesionales del colegio y viceversa. En algún momento se intenta utilizar un diario de comunicación, resultando poco práctico para todas las partes. Los profesionales del centro escolar procuran compartir con los padres el temario escolar de modo que puedan integrar los contenidos en su vida diaria. Los padres buscan formas creativas de hacerlo a través de cuentos, excursiones, visitas al teatro, películas, aprendizaje de idiomas.

V. recibe apoyo tres veces por semana en un inicio por parte de su maestra de AL, reduciéndose eventualmente a dos y luego a una sesión semanal. Algunas de sus sesiones se llevan a cabo en su clase y otras en grupo pequeño, tiempo durante el cual se abordan aspectos de audición, lenguaje, habla, comunicación, lectura y escritura. La maestra de AL y la Terapeuta en TAV suelen estar en constante comunicación. Tanto ella como sus profesoras muestran una excelente disposición y un gran apoyo a V. y su familia en todo momento. La madre se siente relajada al contar con profesionales de tanta calidad humana y profesional.

Durante los años de guardería V. tiene poco acceso a los contenidos, mostrándose tímida y observadora en términos generales. Suele seguir a otros niños y niñas después de que se da

una instrucción. Ya en su primer curso de educación infantil, comienza a demostrar que va aprendiendo conceptos de clase como los números, los colores. También comienza a mostrarse más participativa en las canciones y al hacerle preguntas cerradas durante la asamblea. Con el paso del tiempo va comprendiendo cada vez mejor las instrucciones y contenidos escolares de manera independiente, detectando que sus dificultades de comprensión se reflejan en situaciones muy precisas como el seguimiento de material de audio, video, así como la comprensión de lecturas por audición. V. se va mostrando cada vez más comunicativa y espontánea. Durante toda su escolaridad infantil y primaria, sus maestros refieren que muestra interés, motivación, ritmo de trabajo y atención adecuados. Suele mostrarse observadora y perfeccionista.

En el aspecto académico, V. siempre consigue los objetivos planteados a nivel curricular en todas las áreas, obteniendo principalmente notables y algunos sobresalientes. Su área menos desarrollada es la de comunicación, la cual también muestra mejoras cada año. En alguna ocasión la maestra comenta a la madre que su comunicación llega a ser mejor que la de algunos de sus compañeros oyentes. Su comprensión es valorada por sus profesores como superior al promedio durante los últimos años de seguimiento.

V-R5-P Actividades varias

A los padres de V. les gusta que participe en actividades de diversa índole. Algunas de las actividades extraescolares que V. realiza son inglés de manera lúdica y gimnasia, la cual le encanta y le da mucha seguridad tanto a nivel personal como social. Sus padres también procuran que acuda a actividades culturales diversas. V. también acude a sesiones semanales de TAV, las cuales eventualmente se convierten en quincenales, mensuales y finalmente en revisiones anuales.

V-R6 P Participantes

En términos generales, los padres de V. alternan su asistencia a las sesiones de intervención psicoeducativa. Del total de sesiones registradas, V. acude a 17 sesiones con su madre, 18 con su padre y una sesión con ambos. Es importante señalar que, para efectos de la presente investigación, únicamente se registra una sesión de las cuatro que V. tiene al mes, por lo que los números anteriores no reflejan el total de asistencias de los padres al centro de intervención.

V-R7-PA Detección

El proceso de intervención en el área auditiva, comienza con el objetivo de desarrollar la capacidad de V. para detectar sonidos instrumentales, ambientales, del lenguaje y su propio nombre. V. comienza a detectarlos a una distancia cercana, eventualmente llevándolos a largas distancias. V. va desarrollando una excelente atención auditiva y sus padres trabajan mucho en este aspecto durante situaciones de su vida cotidiana.

En un inicio, V. detecta los sonidos de Ling “a”, “u” e “i” de forma clara, mientras que su detección de “m”, “s”, y “sh” es menos constante. La respuesta a su nombre se automatiza y comienza

a localizar los sonidos ambientales girándose en dirección de la fuente sonora. A partir de un ajuste audiológico, V. consigue detectar el sonido “sh” y “m” a distancias cortas, sin embargo, no consigue detectar “s” a ninguna distancia.

Tras la colocación de su implante coclear, es capaz de detectarlos todos a una distancia de dos metros en silencio, llegando eventualmente a detectarlos a una distancia de hasta 12 metros después de una de sus programaciones. Con el segundo implante llega a detectar los 6 sonidos de Ling a 1, 2 y 3 metros. En etapas posteriores es capaz de detectar todos los sonidos de alta, media y baja intensidad del ELF con ambos implantes a 5 metros en silencio y a 2 metros con ruido de fondo.

V-R8-PA Discriminación

La presente tabla resume las habilidades de discriminación auditiva que V. desarrolla de manera progresiva desde el inicio de su intervención psicoeducativa hasta la fecha en que se cierra el proceso de investigación:

En un inicio, V. comienza a reconocer e imitar patrones de lenguaje variados (largos, cortos e intermitentes), identificar su nombre en ambientes silenciosos y ruidosos, discriminar entre distintas voces, así como entre sonidos de habla y otros sonidos, así como a identificar los sonidos de Ling.

Muestra dificultad para discriminar los fonemas oclusivos sordos, principalmente la “k”. En relación a los sonidos oclusivos sonoros, su mayor dificultad se encontró en su capacidad para discriminar “d” y “g”. Fue necesario también trabajar la discriminación de los fonemas líquidos “r” y “l”; los fricativos “f”, “s”, “z”; y los nasales “m”, “n” y “ñ”. También presenta fallos de discriminación relacionados con el punto articulatorio. Ej. alveolares “n” y “l”; dentales “t”, “d”; bilabiales “p” y “b”. Eventualmente, después de que los padres incorporaran estrategias específicas para cada grupo fonético y promueven los ajustes de programación necesarios, V. resuelve dichas dificultades siendo capaz de discriminar estos sonidos a tres metros de distancia.

V. fue capaz de acertar el 100% de patrones presentados desde etapas tempranas. En relación a su discriminación de palabras bisílabas, su porcentaje de aciertos pasa de un 77% a un 100% en un año de intervención. Su discriminación de palabras monosílabas pasó de un 80% a un 91% con ambos implantes.

Su discriminación con el segundo implante progresa, aunque al cierre de la investigación todavía no se encuentra dentro de parámetros considerados óptimos (Madell y Flexer, 2008).

A continuación se muestran las habilidades de identificación que V. va adquiriendo de manera progresiva con sus audífonos:

- Ruidos ambientales familiares
- Respuesta clara a su nombre
- Música (demostrada a través del movimiento de su cuerpo)
- Sonidos iniciales (onomatopeyas) y sus objetos correspondientes
- Seis sonidos de Ling
- Palabras de uso frecuente, así como de instrucciones simples
- Nombres de su familia (al principio le costó identificarlos) y de algunos de sus compañeros
- Instrucciones más largas
- Canciones familiares
- Una palabra clave al final de la frase
- Una palabra clave a mitad de frase
- Instrucciones relacionadas
- Dos palabras clave al final y mitad de la frase
- Instrucciones con objeto

Con su implante nuevo va desarrollando la identificación de:

- El sonido de Ling “m”, mientras que con los demás muestra duda para identificarlos, haciéndolo con miedo a equivocarse.
- Frases en contexto cerrado, aunque aún no en el 100% de los casos.
- Identifica oraciones con diferente duración y entonación
- Una palabra clave al final y a la mitad de la oración en contexto cerrado y puente (cuando las palabras tienen el mismo número de sílabas le cuesta trabajo).
- Dos palabras clave en contexto cerrado y puente.
- Tres palabras clave en un discurso
- Canciones.
- Seis sonidos de Ling a 1, 2, y 3 m.
- Señales de su entorno con ruido de fondo.
- 100% de palabras bisílabas y monosílabas en contexto cerrado.
- Léxico que implica mayor procesamiento auditivo
- Pequeñas partículas del lenguaje que modifican el significado de las frases.
- Diferencia entre sonidos del habla y otros sonidos.
- Tono vocal del hablante con su significado.
- Cuatro elementos clave
- Tres instrucciones con objeto
- Descripciones en contexto cerrado y puente.

- Cuatro instrucciones con objeto.
- Cuatro oraciones de acción

Con su segundo implante, su desarrollo de identificación de elementos clave se da de la siguiente manera:

- Una palabra clave
- Sonidos iniciales
- Dos y tres elementos clave.
- Seis sonidos de Ling a 3m
- Cuatro elementos clave, 4 oraciones de acción, 4 instrucciones con objeto
- Descripciones en contexto cerrado.
- Elementos clave por teléfono.

V-R10-PA Comprensión

V. comienza a dar indicios de comprensión al ser capaz de seguir algunas instrucciones simples sin apoyo visual como “siéntate”, “guárdalo”, “ven” o “di adiós”, así como ciertas palabras de uso frecuente. Poco a poco comienza a seguir algunas instrucciones con objeto directo o indirecto como “dáselo a papá”, “ponlo aquí”, “coge la silla”, “dame tu mano”, “abre la puerta” o “lávate las manos”.

Empieza a comprender frases expresivas que le son familiares como “se ha hecho caca”, así como frases con la estructura “sujeto-verbo”, “sujeto-objeto” y “verbo-objeto” dentro de un contexto cerrado. Ej. “duerme al bebé”. Incorpora de manera espontánea vocabulario nuevo como los colores primarios, las partes del cuerpo, animales de la granja, alimentos y prendas de vestir. Eventualmente comprende instrucciones más largas como “guarda el perro en el cubo azul”. La profesora de V. comenta que sigue adecuadamente las instrucciones en el colegio.

V. empieza a comprender las diferencias lingüísticas que son resultado del uso de palabras función como preposiciones y morfemas como los plurales. Comprende y recuerda una historia de tres secuencias, así como preguntas en contexto cerrado y puente cuando las estructuras son de cierta forma “conocidas”.

La transición a la escucha de multi-elementos es complicada para V. quien no consigue atender a todos los detalles en un inicio, situación que con el tiempo supera, al tiempo que muestra mayor comprensión de conceptos abstractos y complejos en contextos puente y abierto. También mejora su escucha de pequeñas partículas del lenguaje que modifican el significado de las frases. Durante este período en casa se muestra más atenta a lo que le dicen y con una mejor comprensión en términos generales. En ambientes de ruido o abiertos como el parque, pierde mucha información. Con su sistema de FM comprende mejor en el coche, así como parte de los dibujos animados como “Juan y Tolola”.

La recuperación de información a partir de historias que se le leen sin apoyo visual representa un gran reto para V., quien poco a poco va consiguiendo prolongar sus lapsos de atención auditiva y su comprensión. La comprensión de audiolibros le resulta sumamente complicado.

A medida que sus habilidades auditivas progresan, V. comienza a comprender mejor las conversaciones telefónicas, mostrando menos rechazo a esta forma de comunicación que el que presentaba con anterioridad, comenzando por atender ella misma las llamadas. Su escucha a la televisión y a los audiocuentos sin sistema de FM evoluciona, aunque aún muestra dificultad para comprender la radio.

Cuando V. acude a una visita escolar o bien a algún museo con sus padres, muestra comprender y aprender lo que se le explica. Su escucha incidental mejora considerablemente, mostrando ser capaz de seguir y comprender conversaciones entre varias personas.

Hoy en día, desde el colegio refieren que sus habilidades para comprender comparadas con las habilidades que se observan en sus compañeros se consideran ligeramente más altas que las del promedio o dentro de la media. V. suele mostrar una escucha atenta hacia su interlocutor.

V-R11-PA Memoria

El repertorio de vocabulario de V. aumenta considerablemente debido a la constante estimulación que recibe en casa y cada vez va necesitando de menos repeticiones para interiorizar el nuevo vocabulario.

Es capaz de seguir instrucciones encadenadas con multi-elementos y memoriza poesías, rimas y adivinanzas. Sin embargo, su capacidad para retener todos los elementos de una frase y repetirlos progresa lentamente, aspecto que se considera importante debido a que la automaticidad de dicho proceso favorece el desarrollo de otro tipo de procesos lingüísticos. Eventualmente V. consigue repetir frases de 12 elementos en el orden correcto.

V-R12 PA Desempeño

Los primeros registros realizados muestran que V. presenta un retraso significativo en el desarrollo de los procesos de percepción auditiva derivado de su hipoacusia. A lo largo de todo el período de seguimiento y, principalmente tras la colocación de su primer implante coclear, V. muestra progresos constantes en sus habilidades de detección, discriminación, identificación y comprensión auditiva, siendo la memoria auditiva el área que progresa con mayor lentitud. Los progresos con su segundo implante también se consideran sumamente positivos. En términos generales, V. presenta un nivel auditivo que le permite un acceso adecuado a la información de su entorno tanto en entornos silenciosos como ruidosos.

RESUMEN

V. construye representaciones mentales de los sonidos ambientales y del lenguaje a los que es expuesta de manera gradual a través de su tecnología (audífonos e implantes cocleares) en todos los contextos en los que se encuentra, siendo la escuela, su entorno familiar y sus sesiones de intervención psicoeducativa los ámbitos desde los cuales se recoge la información

a) Ámbito Escolar:

Durante todos los cursos de preescolar y primaria documentados, V. recibe apoyo por parte de una profesora de audición y lenguaje. Dicho apoyo comienza siendo tres veces por semana y se va reduciendo gradualmente conforme V. se acerca a los objetivos esperados para su ciclo escolar. Parte del apoyo lo recibe dentro del aula.

En el colegio de V. utilizan su sistema de FM, y todos los años los padres de V. conversan con sus profesores acerca de la importancia de mantener actitudes auditivas y fomentar que V. aprenda a través de su audición. También procuran hacer un manejo ambiental que favorezca el aprendizaje por vía auditiva.

Dentro de las prácticas que el colegio de V. incorpora para favorecer el desarrollo auditivo de V. se encuentran:

- Estimulación de la percepción y discriminación auditiva de V. a través de sonidos, ritmos, fonemas y programas de ordenador
- Trabajo de la memoria secuencial auditiva
- Incorporación de las estrategias sugeridas por Terapeuta en TAV1 dentro de sus clases y sesiones de logopedia

b) Ámbito Familiar:

Los padres apoyan a V. incorporando prácticas y estrategias que promueven su desarrollo auditivo, así como la reducción de la brecha existente entre su edad auditiva y cronológica:

- Revisión, mantenimiento y uso de sus audífonos e implantes cocleares todas las horas que V. está despierta, promoviendo su autonomía en el uso y manejo de los mismos
- Posicionamiento a lado de los implantes cocleares de V. al hablarle, promoviendo el desarrollo del lenguaje a través de su audición como vía principal de acceso a la información
- Modificación de la distancia, velocidad, contexto lingüístico y situacional de acuerdo con las necesidades y progresos de V. en cada momento, intentando trabajar siempre dentro de su zona de desarrollo próximo.
- Fomento de la petición de acción en sus interacciones comunicativas cotidianas
- Desarrollo de habilidades de percepción auditiva en contextos familiares (detección,

discriminación, identificación, comprensión, memoria, integración).

- Incorporación de estrategias específicas para el desarrollo de la audición (sándwich auditivo, realces auditivos, cierres auditivos, pausas para el procesamiento de la información, etc.)
- Estimulación de su segundo implante coclear tras su conexión

Inmersión de V. en contextos en donde el sonido suele estar presente. Ej. Clases de música. Los padres de V. transfieren al hogar los objetivos planteados durante las sesiones de intervención psicoeducativa, explorando de forma creativa diversas maneras de poner en práctica lo aprendido durante la sesión. Por momentos, a lo largo de todo el proceso de intervención psicoeducativa manifiestan sentirse cansados.

c) Ámbito de intervención psicoeducativa:

V. acude a un programa de intervención psicoeducativa donde los padres reciben pautas sobre cómo intervenir con su hija para favorecer el desarrollo de la audición su contexto familiar. Durante las sesiones se observa la interacción y dinámicas de comunicación entre V. y sus familiares, detectando las necesidades específicas de V. y su familia y orientándolos acerca de las prácticas y estrategias que pueden implementar para favorecer el desarrollo de sus competencias lingüísticas. En diversas ocasiones se reflexiona en torno a las dinámicas observadas, mientras que en otros casos se dan modelos a los padres, ofreciéndoles oportunidades para ponerlos en práctica. Siempre se habla con los padres acerca de las distintas maneras en que ellos podrían transferir los objetivos al hogar, promoviendo que las ideas surjan de ellos mismos de modo que respondan a la realidad, situación personal, necesidades y cotidianeidad de V.

V. progresa de manera constante en todos los aspectos mencionados. Llama la atención que durante el período en el que V. se vio expuesta a un modo de estimulación visual dentro del protocolo de implante coclear del Hospital 1, donde la recompensaban conductualmente cada vez que centraba la mirada en los labios y la cara de su interlocutor, V. perdió atención auditiva, comenzó a mostrar confusiones entre palabras por vía auditiva y se redujo la claridad de sus emisiones orales. Los padres comentan que no tenían tiempo para compartir experiencias y estimular a V. en su entorno cotidiano debido a que tenían que acudir todas las tardes al Hospital 1.

Tras la implantación de V., los padres dejan el programa de estimulación del Hospital 1 y V. vuelve a su programa de intervención psicoeducativa centrado en la familia una vez por semana. V. recupera sus habilidades auditivas, volviendo a estar más atenta y desarrollando excelentes habilidades comprensivas de cerca, a distancia y eventualmente, en entornos de ruido.

V. es actualmente una niña independiente en su aprendizaje a través de su audición.

V-R14-LO Función semiótica

V. es expuesta de manera constante a los cuentos desde el inicio de la intervención psicopedagógica, mostrando retraso en su relación con este objeto de conocimiento debido a que no se había estimulado anteriormente. Se pasa por las distintas fases de aproximación al cuento durante la intervención.

El juego de V. al inicio de la intervención psicopedagógica presenta un retraso con respecto lo esperado para a su edad cronológica, sintiéndose cómoda en un nivel de juego que consiste en tapar y destapar cajas. Se propone alargar el esquema de juego lo cual prolonga sus lapsos de atención. Poco a poco comienza a realizar secuencias simples con los juegos como los coches y a repetirlas en varias ocasiones. Eventualmente es posible incorporar un juego simbólico simple, con pocas secuencias y sin tomar en cuenta el orden de los sucesos. Dicho juego simbólico progresa hasta que va siendo capaz de sacarlo de contextos familiares, intercambiar roles y utilizar el lenguaje como instrumento de planeación en el juego y en la vida.

Paralelamente sus lapsos de atención incrementan y mejora su toma de turnos. Esto la lleva a ser capaz de seguir juegos de reglas e incluso, más tarde, inventar las reglas ella misma.

V-R15-LO Comunicación Prelingüística

Al iniciar el proceso de intervención psicoeducativa, V. no sabe pedir utilizando su voz. En ocasiones utiliza un quejido o grito. Poco a poco empiezan a observarse vocalizaciones espontáneas con la vocal “aaaaaaa”.

Tanto en sus sesiones de intervención como en casa se trabaja en la petición de acción con voz, consiguiendo que V. emita los sonidos vocálicos “uuu” y “o”. Empieza también a mostrar el balbuceo reduplicativo “papapa”. La intención de sus vocalizaciones en ocasiones aún no es clara. Eventualmente, su balbuceo reduplicativo incrementa en frecuencia y se vuelve más variado, integrando todas las vocales, así como las consonantes “m” y “p”. Comienza a copiar patrones de entonación del habla del adulto, presenta balbuceo no-reduplicativo y comienza a aproximar palabras de uso frecuente.

En cuanto a otros aspectos comunicativos importantes que requieren presentarse en etapas iniciales se observa que al comienzo de su proceso de intervención, V. presenta lapsos de atención muy cortos, existe poco contacto visual y no hay toma de turnos. Poco a poco sus lapsos de atención se vuelven más largos, su contacto visual se prolonga, aprende a tomar turnos y su petición de acción se vuelve asertiva y acompañada con voz en la mayoría de las ocasiones.

V-R16-LO N Telegráfico

V. presenta ecolalia abundante con numerosas aproximaciones. Su balbuceo es constante y presenta una jerga lingüística cargada de rasgos suprasegmentales en la cual incorpora palabras que conoce. Incrementa su vocabulario en palabras aisladas y comienza a emitir algunas palabritas en canciones, por ejemplo: “lluvia”, “sol”, “subió” en la canción “Wisi Wisi araña”.

Une dos palabras: “Claudia allí”, “Claudia no”, “oda no”, “papás más” y eventualmente comienza a unir tres. Ej. “quiero..yogu..mamá”. Durante este período su vocabulario se aproxima a 200 palabras. Integra expresiones como “¡Un momento por favor!”

A medida que su repertorio de vocabulario aumenta, V. empieza a unir hasta cuatro palabras dentro de las cuales no suele incluir palabras función. Paralelamente comienza a integrar algunos artículos de manera espontánea.

Cuenta cosas que sucedieron en el pasado con lenguaje telegráfico. Ej. “Se cayó... pupa... llora”; “abuelito... vamos.. oda”.

V-R17-LO N1 palabra

Al momento de iniciar el trabajo con V., ella prácticamente no emite sonidos lingüísticos. Pasa por la fase pre-lingüística, hasta que comienza a decir las palabras “sí” (tititi) y “no” (nonono) al cantar la canción “mi cabeza dice sí”. Sus primeras aproximaciones surgen con las palabras “hola”, “sí”, “adiós” y “agua”, “mira”, “no”, “aquí”, así como el llamado a los padres utilizando “mamá”, “papá”.

Eventualmente comienza a parlotear utilizando sonidos del lenguaje, utilizar jerga lingüística, llegando a introducir palabras dentro de la misma. Su repertorio de vocabulario se amplía incorporando “aupa”, “abre”, “allí”, “Oda”, “bien”, “jamón”, “pan”, así como la onomatopeya “guau”.

V. comienza a presentar ecolalia, imitando espontáneamente la última palabra de lo que se le dice. Al llegar a presentar alrededor de 20 palabras de manera espontánea comienza a unir dos palabras. Ej. “Claudia allí”, “Claudia no”, “oda no”, “papá no”, “quiero agua”, “bocata pato”, “papá más”. Paralelamente sus aproximaciones se van volviendo más claras.

V-R18-LO N Oraciones Simples

V. Se encuentra en un nivel de oraciones simples mostrando una evolución constante. Emite oraciones de 3 palabras, más adelante 4 palabras, luego 5 palabras y eventualmente oraciones más largas de hasta 7 palabras. Algunos ejemplos de sus primeras frases son:

- “No hace falta”
- “Vete a buscarlo”
- “¿Me lo dejas un poco?”
- “A ver si te gusta...” (ofreciendo algo)
- “Se apagaron las pilas” (aplicado a algo que deja de funcionar)
- ¡Oh, que fresquito!”
- “Ponme colonia”
- “¡Un momento por favor!”
- “¡Mira que alto es!”
- “¿Me ayudas mamá?”
- “¿Qué tienes ahí en la mano?”
- “Yo quiero una galleta de chocolate”
- “Tengo un bolso de princesa en casa ___ abuelitos”
- “¿Te ayudo a preparar la cuna?”
- “¿Quieres que juguemos con los conejos?”
- “Vaya rollo, que no encontramos sitio para aparcar”
- “Esa excavadora está poniendo arena en ___ camión”

Incorpora palabras función (artículos, preposiciones y nexos), aunque al producir oraciones más largas aún llega a omitir algunas de ellas como parte de su proceso de apropiación de la lengua.

V-R19-LO N Oraciones Compuestas / Complejas

V. hace la transición entre el nivel de lenguaje de oraciones simples y el de oraciones compuestas encontrando que éstas cada vez presentan mejor estructura y menor cantidad de omisiones de palabras función. Comienza la etapa de oraciones compuestas uniendo dos o más oraciones coordinadas a través de la conjunción “y”. Ej. “Primero vamos a jugar a los bebés y que yo soy la abuelita y que tu haces toc toc toc”. También utiliza oraciones coordinadas adversativas. Ej. “Si papá, hazlo pero ten cuidado y no tires nada”.

Eventualmente V. se coloca en un nivel de oraciones complejas, uniendo dos o más oraciones por subordinación. Algunos ejemplos de sus estructuras sintácticas son:

- Oraciones subordinadas circunstanciales causales: “Dame la manita para tirarme al tobogán”; “Comí arroz en el cole, pero muy poquito porque tenía tomate y no me gustaba. Hoy he comido lentejas, todas las lentejas y de segundo tortilla”.
- Oraciones subordinadas adverbiales de modo: “Hay una madre y un niño se pone con la

cabeza en las rodillas sin mirar, la madre dice un color y un niño le da en el culo fuerte o flojito y el que no mira busca y los demás dicen: ‘pío-pío que yo no he sido’”.

- Oraciones subordinadas circunstanciales condicionales: “Si me pinto así mamá entonces cuando llego al cole me dirán todos que guapaaaa V.” (En el contexto del día del carnaval)
- Oraciones comparativas

Los padres apoyan a V. a lo largo de todo el proceso de expansión y extensión de sus emisiones, quien llega a unir más de 15 elementos en sus emisiones para comunicarse, mejorando día a día su estructura.

V-R20-LO Organización del Discurso

El discurso **descriptivo** es el primero que V. desarrolla, para después incursionar en el **narrativo**, el cual evoluciona de la siguiente manera:

- V. se muestra muy insegura cada vez que se enfrenta a situaciones en las que requiere elaborar un discurso narrativo. El uso de cuentos repetitivos, rutinarios y de casa le dan seguridad y confianza. V. comienza diciendo frases cortitas con falta de fluidez, cohesión y coherencia
- V. consigue narrar de manera muy básica historias simples. Ej. “La rana va a casa de su abuelita. Se sienta en un sillón. Tiene miedo. No quiere mirar”. V. aún no incorpora elementos de enlace en sus narraciones
- V. ya es capaz de resumir pequeñas historias hilando con coherencia los distintos sucesos. Aún necesita mayor dominio en empleo de los tiempos verbales, así como la concordancia de género y número. Ej. “Un día dos niños estaban en una barca pescando, cogí muchos peces y navegó hasta la orilla. Luego puso los peces a asarlo y luego lo llevó a casa para comer”.
- V. se va mostrando más segura al narrar historias. Al hacerlo se hacen evidentes sus dificultades en organización lingüística que no eran fáciles de detectar cuando no se atrevía a ampliar su discurso. Las historias que conoce presentan mayor cohesión y coherencia que las historias que ella misma empieza a inventar sin conseguir ponerles un final
- V. evoluciona en su organización lingüística al narrar. Ej. “Un perro con su manta estaba fuera de la puerta y cuando una noche llovió (el niño) le preguntó a su hermana ‘¿Qué vamos a hacer para que no se moje?... ¿Cómo se llamaba el perro?...’ Y después buscaron una caja para hacer una casita y luego la construyeron, hicieron una puerta, el perro fue corriendo por su manta y la puso a la entrada de la casa y luego llovió y no se mojó”.
- V. cuenta chistes, experiencias e historias de manera adecuada.
- Desde el colegio, su maestra de audición y lenguaje refiere que en inicio su competencia al contar una historia o relatar sucesos de casa se observaban por debajo en comparación al resto del grupo. Con el paso del tiempo se colocó dentro del promedio del grupo.

El proceso de apropiación del discurso explicativo de V. pasa por distintas fases, presentando períodos de inseguridad a lo largo del mismo:

- V. se siente segura explicando las reglas de un juego en el cual se repite una frase similar de manera constante y siguiendo el modelo presentado previamente por el adulto. Ej. “Cuando cae el rojo aprietas. Cuando cae el verde aprietas. Cuando cae de colores aprietas”
- Muestra progresos importantes tanto al explicar como al planear el juego, aventurándose a utilizar su propio lenguaje interno al hacerlo. Ej. “Había una princesa... y un príncipe... Se murió...” El discurso de V. carece de elementos conectivos que den cohesión a su plan.
- V. utiliza el lenguaje para explicar de manera adecuada, por ejemplo, al explicar el juego del escondite dice: “Uno cuenta y el otro se esconde... eh... y cuando el que cuenta ha terminado de contar tiene que buscar al que se ha escondido”.

El discurso utilizado para definir palabras y conceptos también se presenta como un reto para V. quien, al momento de definir lo que es una cama dice: “Cuando se hace de noche te acuestas”. Con el tiempo, V. también mejora este tipo de discurso.

Su discurso conversacional progresa de manera constante y espontánea volviéndose más fluido cada vez, mientras que en algún momento del proceso de intervención se detecta dificultad para usar el discurso argumentativo, aspecto que le impedía defender su punto de vista en una disputa. Se estimula este aspecto en casa consiguiendo resolverlo de manera adecuada.

V-R21-LO Género Discursivo

Desde los ámbitos escolar, familiar y de intervención psicoeducativa se estimula y vigila su aproximación a diferentes tipos de discurso detectando lo siguiente:

- 1. Discurso narrativo:** Al inicio V. intenta contar un cuento, sin embargo no consigue estructurar frases ni narrar, situándose en un período denominativo en el cual nombra los objetos que percibe en una imagen. Poco a poco va siendo capaz de hacer frases y oraciones simples para narrar historias simples de una manera muy elemental. El cuento repetitivo es un instrumento que le da seguridad al narrar, así como los cuentos que trae de casa, ya que está más familiarizada con ellos y su lenguaje. Eventualmente, V. comienza a inventar historias propias que poseen cierta coherencia, aunque no es capaz de darles un cierre, aspecto que, con mediación, consigue hacer.
- 2. Discurso expositivo-explicativo:** Este es un tipo de discurso en el que V. no se siente del todo segura. Se trabaja en darle modelos y crear oportunidades para que pueda desarrollarlo. Con el tiempo va consiguiendo elaborar discursos de este tipo con mayor fluidez y seguridad al hablar, aunque no es el discurso en el que mejor se desenvuelve.
- 3. Discurso argumentativo:** En una disputa le cuesta mucho trabajo defender su punto de vista porque no sabe como explicarse. No necesariamente sabe expresar sus pensamientos,

emociones y a veces sus opiniones. Tiene en cuenta opiniones distintas a la propia aunque en general, le cuesta usar la conversación para resolver conflictos.

4. Discurso prescriptivo-instructivo: Durante las sesiones se trabaja en el uso de lenguaje para planear en el juego y situaciones de la vida diaria, mostrando dificultades en un inicio. Con el tiempo V. avanza mucho en su capacidad para planificar.

5. Discurso conversacional: Éste es un género discursivo en el que V. se fue enfrentando a retos diversos, desde seguir una conversación uno a uno en situaciones de silencio; uno a uno en ruido de fondo (Ej. coche); grupos de 3 o 4 personas; grupos grandes. V. tiene facilidad para conversar de manera fluida aunque cuando se trata de grupos grandes le cuesta más trabajo debido a su timidez, que eventualmente vence, tomando confianza.

V-R22-LO Competencias complejas

V. utiliza la lengua oral como forma primaria de comunicación expresando sus vivencias y opiniones. No se percibe la misma capacidad de expresión en el ámbito de las emociones y los pensamientos.

En algún momento de su desarrollo, V. muestra dificultades para seguir el hilo de las conversaciones debido a que carece de recursos lingüísticos suficientes. Más adelante, muestra facilidad para seguir el hilo de las conversaciones grupales, mostrando una adecuada comprensión y haciendo unas intervenciones asertivas. En un principio le da vergüenza hablar dentro de grupos, sin embargo, conforme pasa el tiempo va mostrándose más espontánea y sube el volumen de su voz para comunicarse.

Es muy respetuosa con las opiniones y comentarios de sus compañeros, espera su turno con paciencia y escucha a sus compañeros con atención cuando es su turno de comunicar, incluso asiente con su cabeza ofreciendo retroalimentación.

En la actualidad, V. adapta su comunicación a diferentes contextos siendo consciente de las reglas del sistema de la lengua. En su discurso se puede identificar una correcta elaboración de interrogantes y generación de ideas con una adecuada estructura gramatical, aspecto que se ve menos claro en el caso de la generación de hipótesis y supuestos, así como en el uso del lenguaje de manera verbal con el objetivo de resolver conflictos. En situaciones en las que es necesario argumentar sus opiniones, a V. le faltan recursos para hacerlo. A través de pautas que se le ofrecen durante las sesiones del taller de competencias comunicativas consigue argumentar defendiendo sus puntos de vista.

V. se muestra tímida en muchas ocasiones y no se atreve a comentar en voz alta lo que piensa cuando considera que no lo puede hacer bien. En los momentos en los que se siente segura, interviene y lo hace de manera pertinente. Sintetiza la información al hablar y, al verbalizar ideas y conceptos, muestra una cohesión y coherencia apropiadas. Sabe procesar y comunicar la información mostrando una buena organización lingüística.

En cuanto a su autorregulación del pensamiento, de las emociones y la conducta V. identifica sus deseos, necesidades e intereses. También se muestra segura en la toma de sus propias decisiones. Se muestra participativa cuando el tema es de su interés y le gusta convivir con otros niños. V. se interesa por lo que el otro dice o piensa. Sabe conversar, escuchar y hablar en el sentido de comunicar. Se forma un juicio crítico en torno a una situación o temática planteada. Al hacer críticas a sus compañeros de manera verbal lo hace con espíritu constructivo. Toma en cuenta las opiniones distintas a la propia y las respeta.

V-R23-LO Contenido

V. recibe estimulación lingüística durante sus actividades de la vida diaria en casa. Su repertorio de vocabulario empieza por ser corto, de unas 3 palabras, llegando en algunos cuantos meses a ser mayor a 20 palabras espontáneas, soliendo aproximar por imitación palabras cortas, aunque con muy poca claridad.

Su intención comunicativa incrementa integrando expresiones de uso común en su lenguaje y llegando a preguntar “¿Dónde está? También presenta jerga lingüística llegando a incorporar palabras que conoce dentro de la misma. A pesar de ello, su vocabulario receptivo y expresivo aumentan a un ritmo lento.

Tras la colocación de su implante coclear, se percibe un notable incremento en vocabulario. Conoce y dice los pronombres relacionados con la primera persona “yo”, “tu”, “mi”, “mío”. Comprende algunos conceptos cuantitativos “vacío”, “lleno” y espaciales “debajo”, “detrás”. También incorpora más verbos. Presenta aproximadamente 200 palabras de manera espontánea.

A pesar de su evolución en el campo semántico, se busca darle más vocabulario en contextos significativos con objeto de reducir la brecha entre su edad auditiva y cronológica. Se trabajan niveles más altos de vocabulario y lenguaje a través de la incorporación de estrategias específicas en casa para conseguir dicho objetivo. V. comienza a mostrar mucha curiosidad por conocer palabras nuevas y cómo funcionan las cosas. Suele preguntar “¿qué?” cuando no conoce una palabra. Se sugiere ayudarla a preguntar de manera más asertiva y clara por el significado de las mismas.

V. comienza a decir su nombre completo y dónde vive, interioriza el uso de pronombres “nosotros” y “vosotros”. Nombra colores, partes del cuerpo, acciones básicas y obtiene resultados en el campo semántico acordes a lo esperado para los 3 años de edad. V. claramente incorpora el vocabulario, pero aún necesita hacerse más hincapié en esta área debido a la brecha existente.

A medida que su escucha incidental incrementa, V. observa lo que los demás dicen, expresiones y palabras, y las utiliza. Va preguntando por el significado de las palabras que no conoce, haciendo preguntas del tipo: “¿Por qué se llama ____?”.

Durante su siguiente evaluación, un año después, V. obtiene puntuaciones máximas para la edad de 4 y 5 años, mostrando un incremento notable en vocabulario expresivo y receptivo. Utiliza diferentes formas verbales, conceptos de cantidad, comprende el uso de los objetos, las relaciones parte/todo, conceptos descriptivos, espaciales, de cantidad, tamaño y tiempo presentados. Hace analogías con imágenes. Es capaz de hacer inferencias e identificar dibujos, oraciones, categorías simples y pronombres en tercera persona. Muestra dificultad para comprender el concepto de “mitad”. Identifica y corrige absurdos semánticos

Durante algunas sesiones de intervención psicoeducativa se observa falta de vocabulario que es importante suplir a lo largo de lo que queda del curso, antes de que entre a primaria. Paralelamente, sus resultados en el test de vocabulario receptivo la colocan un año por debajo de la media esperada para su edad cronológica.

Se implementan estrategias diversas para continuar incrementando su vocabulario, el cual aumenta tanto en repertorio expresivo como receptivo, favoreciendo su comprensión oral. En la evaluación realizada un año más tarde, los resultados obtenidos por V. ya la colocan dentro de la media esperada para su edad cronológica en vocabulario receptivo.

En segundo de primaria se detecta que algunas dificultades de comprensión lectora de V. están relacionadas con cierta falta de vocabulario no detectada a través de pruebas estandarizadas.

V-R24-LO Forma Lingüística

El seguimiento de los procesos de V. en el campo de la forma lingüística se presenta a continuación atendiendo a tres áreas de este aspecto:

1. Articulación

V. comienza por articular los fonemas vocálicos, así como los consonánticos “m”, “b” y “p”, a los cuales les falta claridad. Después de la colocación de su implante coclear perfecciona los sonidos antes mencionados e incorpora los fonemas “t”, “d” de manera natural. Aprovecha una mediación muy sutil a través de realces para la producción de los fonemas “k”, “g” y “sh”. Requiere intervención específica y dirigida para la producción de los fonemas “f”, “l”, “rr”, “n”, los cuales había colocado en una posición velar antes de su implante coclear.

Sus sustituciones suelen estar relacionadas con aspectos de punto y modo de articulación. Dentro de sus omisiones se encuentran sonidos en grupos consonánticos y “s” final. Como consecuencia de la implantación tardía presentó otros procesos como nasalización de fonemas y dislalias evolutivas. Todos estos procesos articulatorios fueron abordados y resueltos a través de estrategias que fomentan el uso de la audición a través de su tecnología. Actualmente V. tiene todos los fonemas del castellano adquiridos de manera adecuada.

2. Sintaxis y Morfología

Los procesos sintácticos de V. pasan por diferentes etapas. Consigue ser capaz de unir 4 palabras, aunque omitiendo en gran número de sus emisiones, las palabras función (nexos, artículos, etc.). Poco a poco, comienza a integrar artículos de manera espontánea y a emitir oraciones de 5 palabras. Más tarde incorpora palabras función como “pero”, “y”, “no”, “para” y “porque” en su lenguaje. Ya encontrándose en un nivel de oraciones complejas, se detecta que V. en ocasiones aún omite palabras función como preposiciones o nexos.

Su uso de los tiempos verbales también mejora con el tiempo, siendo un aspecto en el que la mediación ha sido importante, así como en la concordancia de género y número. Incluso en el momento en que V. es capaz de inventar una historia sencilla, sigue teniendo algunos fallos en las conjugaciones verbales. Hacia los siete años, V. es capaz de reparar absurdos y errores gramaticales.

V-R25-LO Uso

El discurso y entonación de V. al hablar se adecuan a las distintas situaciones y contextos en los que se encuentra. Posee una clara petición de acción, toma de turnos e intención comunicativa y es capaz de establecer un contacto visual adecuado.

Usa su lenguaje oral para referirse a los contextos presente, pasado y futuro, así como elaborar preguntas. Sabe utilizar su lenguaje para aceptar o rechazar propuestas. Baila, canta y se implica en juegos para niños y niñas de su misma edad utilizando su lenguaje. Muestra dificultad para verbalizar los sentimientos y emociones que experimenta. Incorpora diferentes géneros discursivos en su comunicación, así como expresiones coloquiales que aprende por escucha incidental. V. gasta bromas y es capaz de contar chistes.

Se acerca al uso del teléfono diciendo “hola” al cogerlo de manera espontánea, sin embargo le cuesta trabajo tomar confianza en el uso de este instrumento debido a dificultades en sus capacidades de escucha, negándose a utilizarlo en algunas ocasiones. Eventualmente, conforme sus habilidades mejoran, V. comienza a tomar el teléfono de manera espontánea para conversar.

V. muestra progresos en su participación en clase, detectando que cada vez aporta más información de manera voluntaria a las discusiones de clase o en respuesta a las preguntas del profesor. Su profesora comenta a los padres que en ocasiones la tiene que mandar callar porque está conversando con sus compañeras, que V. está más traviesa en clase y que está en el grupo de niñas que se pasan el día “cotilleando”.

Los períodos de convivencia con sus primos en verano la convierten en una usuaria más competente del lenguaje oral. En una ocasión comenta a su padre: “¡Papá, es que me canso mucho de hablar!”

En general V. posee una comunicación espontánea y puede conversar de manera fluida. En conversaciones grupales interviene de manera asertiva, toma turnos, espera y pone atención a lo que dicen los demás mostrando interés por lo que el otro piensa. Hace preguntas, sin embargo muestra dificultad para argumentar y resolver conflictos, aspecto que va resolviendo con el tiempo.

V-R26-LO Análisis metalingüístico

De manera espontánea, V. comienza a preguntar por el significado de las palabras que no conoce y eventualmente, pregunta también por la razón que existe para que las palabras tengan un determinado nombre, demostrando la manera en que ella misma va reflexionando en torno al lenguaje. Ej. “¿por qué se llama guantero?”.

V. también va dando indicios de conciencia fonológica al identificar los sonidos por los que comienzan las palabras, así como las palabras que riman y las razones por las cuales riman. En sus conversaciones espontáneas se le escuchar hacer comentarios como: “¡Ala! Corazón y jamón riman porque terminan en ‘ón’”. También aprende a segmentar palabras compuestas y a realizar juicios gramaticales, aspecto que le parece divertido, por lo cual conversa con sus padres acerca del por qué se puede decir “un planeta” y no “una planeta”.

V-R27-LO Procesos cognitivos

Los lapsos de atención de V. comienzan por ser sumamente cortos respecto a lo esperado a su edad cronológica, aspecto que modifica durante el primer año y medio de intervención, consiguiendo prolongarlos y llevarlos a los períodos esperados para su edad cronológica, aspecto que favorece su evolución en otras áreas.

Su comprensión de las nociones temporales, matemáticas es acorde a su edad. Al realizar la prueba de habilidades adaptativas BASII, obtuvo resultados dentro de la media baja las áreas de: conocimiento de vocabulario; fluidez verbal; conceptualización verbal; categorización de conceptos; y pensamiento lógico y abstracto relacionado a procesos verbales.

V-R28-LO Desempeño

En términos generales, puede afirmarse que la evolución lingüística de V. durante los años de intervención psicoeducativa se considera altamente significativo. Se parte desde niveles menores al año de edad según diversos instrumentos (Modelo Situacional, Del Discurso y Semántico del Lenguaje [Norris, 1993], SUHA [Flores y Heyser, 2005] y Escalas del Desarrollo Comunicativo Macarthur [Jackson-Maldonado, 2005] presentando una brecha entre su edad auditiva y su edad lingüística de aproximadamente dos años y medio, mostrando progresos significativos en todos los contextos durante los años de intervención, hasta que consigue reducir por completo su brecha lingüística, aspecto observado en las sesiones de terapia diagnóstica (TAVTM). reflejado en pruebas como la PLS4 [Zimmerman et al., 2002], PPVT [Dunn y Dunn, 2006] y PLON-R [Aguinaga et al, 2005].

V-R29-LO Relación

V. no muestra interés en el uso de la lengua oral como forma de comunicación al inicio de la intervención. Dentro de poco tiempo, comienza a presentar mayor contacto visual, emisiones vocálicas espontáneas y balbuceo, que irán transformando a V. en una niña habladora y comunicativa. Al respecto, su madre comenta: “V. en general está muy cambiada y más extrovertida”.

V. se muestra tímida e insegura al expresarse oralmente ante personas y/o situaciones desconocidas, por lo que algunas de las prácticas y objetivos de la intervención van encaminados a propiciar situaciones comunicativas en las que adquiriera mayor confianza y seguridad en sí misma y en su uso del lenguaje oral. Poco a poco V. empieza a participar en situaciones grupales, mostrando mejores habilidades de conversación. Sus padres comienzan a verla más integrada en situaciones sociales, haciendo tratos y compartiendo experiencias. V. le enseña a otros compañeros a hacer el “pino-puente”, situación que le aporta gran seguridad. Alrededor de este tiempo, los profesionales del colegio refieren a los padres de V. que es muy habladora, que todo lo cuenta y lo dice. Día con día se vuelve más comunicativa y conversadora.

V-R30-LO Prácticas de oralidad

Los contenidos de lenguaje oral se insertan principalmente dentro de situaciones cotidianas de V. de la manera más natural posible. En muchos casos, la intervención se centra simplemente en orientar a los padres para restablecer la dinámica y los patrones de comunicación que han modificado debido a la pérdida auditiva de V.

Paralelamente, tanto en las sesiones de intervención como en casa se promueven prácticas de oralidad en contextos significativos y de comunicación para V:

- Juegos tradicionales de niños y niñas de la edad de V: escondite, gallinita ciega, juegos de mesa de su interés, etc.
- Experiencias diversas en otros casa: cocinar, hacer manualidades, realizar experimentos, pintar, etc.
- Experiencias diversas fuera de casa: paseos, excursiones, visitas y salidas
- Exposición constante a diversos tipos de cuentos: repetitivos, de rutinas familiares, descriptivos, narrativos, expositivos, etc.
- Representación simbólica: Juego simbólico, títeres y representación de cuentos e historias
- Canciones y rimas
- Incorporación del vocabulario y contenidos escolares en situaciones de su vida diaria
- Ubicación de los eventos personales, familiares y sociales en el calendario
- Conversación sobre temas de interés para V.
- Recuperación de información a través de fuentes diversas: radio, películas, audiocuentos, televisión, conversaciones ajenas

En el colegio, V. es expuesta a situaciones en las que se aborda su habla, audición y lenguaje, ya sea dentro de clase como en las sesiones de logopedia que recibe.

V-R31-LO-Aprendizaje / Mediación

V. construye su conocimiento y se apropia de la lengua oral en todos los contextos en los que presencia y es partícipe de actos de comunicación, siendo la escuela, su entorno familiar y sus sesiones de intervención psicoeducativa los ámbitos desde los cuales se recoge la información:

a) Ámbito Escolar:

Durante todos los cursos de preescolar y primaria documentados, V. recibe apoyo por parte de una profesora de audición y lenguaje. Dicho apoyo comienza siendo tres veces por semana y se va reduciendo gradualmente conforme V. se acerca a los objetivos esperados para su ciclo escolar. Parte del apoyo lo recibe dentro del aula.

En el colegio de V. utilizan su sistema de FM, y todos los años los padres de V. conversan con sus profesores acerca de la importancia de mantener actitudes auditivas y fomentar que V. aprenda a través de su audición. También procuran hacer un manejo ambiental que favorezca el aprendizaje por vía auditiva.

Dentro de las prácticas que el colegio de V. incorpora para favorecer el desarrollo lingüístico de V. se encuentran:

- Enviar a V. a hacer recados: En un principio acompañada de otros compañeros, luego de la logopeda del colegio y finalmente sola
- Observar a V. durante los períodos de socialización y conversando con los padres sobre acciones que podrían acercar a V. a sus compañeros y compañeras, mejorando sus habilidades sociales
- Fomentar la expresión de sus emociones en pequeño grupo

b) Ámbito Familiar:

Los padres apoyan a V. incorporando prácticas y estrategias que promueven su desarrollo lingüístico:

- Posicionamiento a lado de los implantes cocleares de V. al hablarle, promoviendo el desarrollo del lenguaje a través de su audición
- Fomento de la petición de acción en sus interacciones comunicativas cotidianas
- Inclusión de rasgos suprasegmentales en su lenguaje
- Creación de espacios de tiempo en la comunicación para que V. procese la información ofrecida por su entorno, así como para que tenga la oportunidad de organizar sus ideas y pensamientos antes de expresarse
- Canto y escucha de canciones con frecuencia
- Incorporación de la lectura y narración de cuentos en la rutina diaria, así como la

representación de historias conocidas o inventadas

- Habla paralela, centrada en los intereses de V.
- Parafraseo constante de las emisiones de V. sin solicitarle la repetición de las mismas y sin señalar sus “errores”
- Conversación constante acerca de las diversas experiencias y situaciones que vive V.
- Expansión y extensión de las emisiones verbales de V.
- Introducción de vocabulario e información a través del juego y experiencias significativas
- Explicación del vocabulario que V. desconoce, bajo demanda de V.
- Incremento constante de los niveles de contenido lingüístico utilizados en casa
- Uso de estrategias específicas para la correcta producción e integración de los fonemas que no produce naturalmente
- Elaboración de álbumes de experiencia y de fotos de sus vivencias
- Revisión de las actividades semanales y mensuales de V. y su familia en el calendario
- Representación gráfica y diálogo acerca de las vivencias, intenciones, ideas y deseos de V. y su familia
- Salidas al parque para fomentar el desarrollo motor y socialización de V.
- Promoción de espacios de socialización con los primos y otros niños y niñas del entorno de V.

Los padres de V. transfieren al hogar los objetivos planteados durante las sesiones de intervención psicoeducativa, explorando de forma creativa diversas maneras de poner en práctica lo aprendido durante la sesión (Ej. loro repetidor, uso de walkie-talkies).

c) Ámbito de intervención psicoeducativa:

V. acude a un programa de intervención psicoeducativa donde los padres reciben pautas sobre cómo intervenir con su hija para favorecer el desarrollo de la audición y del lenguaje en su contexto familiar. Durante las sesiones se observa la interacción y dinámicas de comunicación entre V. y sus familiares, detectando las necesidades específicas de V. y la familia y orientándolos acerca de las prácticas y estrategias que podrían implementar para favorecer el desarrollo de su competencia lingüística. En cada sesión se reflexiona en torno a las dinámicas observadas, mientras que en otros casos se dan modelos a los padres, ofreciéndoles oportunidades para ponerlos en práctica. Siempre se habla con los padres acerca de las distintas maneras en que ellos podrían transferir los objetivos al hogar, promoviendo que las ideas surjan de ellos mismos de modo que respondan a la realidad, situación personal, necesidades y cotidianidad de V.

V. disfruta los veranos completos a lado de sus familiares, sin recibir apoyo por parte de Terapeuta en TAV1, quien suele realizar un plan de verano personalizado con ideas y sugerencias acordes a las necesidades lingüísticas de V. V. suele acudir muy contenta a sus sesiones de intervención psico-educativa y disfrutar de la mayoría de las actividades propuestas.

V-R32-LO Lengua extranjera

V. lleva la materia de inglés que dan en el colegio. Su uso del sistema de FM mejora su atención en clase de inglés, lo cual la maestra nota sus respuestas. V. comienza su aproximación a esta lengua con una fase receptiva en la que va comprendiendo frases en inglés como “What color is this?” y los colores básicos. Poco a poco comienza a decir algunas palabras que ya conoce como “good” y “bad”.

Tiempo después, en clase de inglés V. es capaz de comprender instrucciones orales, expresarse por escrito, , terminar sus trabajos y participar en clase y, a pesar de que el nivel de inglés del colegio es considerado elevado, V. aplica los contenidos que aprende demostrando su interés por el idioma en casa al preguntar “¿Cómo se dice esto en inglés?”. Sus padres se sienten muy contentos de ver a su hija aprender otro idioma. Su calificación general en inglés es “sobresaliente” en cinco ocasiones y “notable” en cuatro.

Durante un período en que V. está viendo los castillos medievales en clase, sus padres consideran su exposición al idioma francés a través de su madre, quien es competente en el idioma.

V-R33-LE Función semiótica

El desarrollo del simbolismo está presente desde etapas muy tempranas en la vida de V. El juego simbólico, presente de manera constante en la intervención, se convierte en un pretexto para la planeación de los contextos, los personajes y las situaciones a representar, permeando y organizando el pensamiento abstracto de V., creando, a su vez, un terreno fértil para futuros eventos simbólicos, entre ellos, la lengua escrita. En algunas ocasiones, V. incorpora la escritura (hace como que escribe) dentro de su juego simbólico. Otras veces, aprovecha contextos de escritura (inicio de las sesiones de intervención psicopedagógica) para imitar a los mayores en este acto. En dichas situaciones, V. pinta y escribe en sus libretas.

El dibujo es algo que a V. le entusiasma desde muy pequeña y su padre comenta que todo lo que dibuja lleva un toque de creatividad que lo asombra. V. dibuja durante sus programaciones de implante coclear, en las salas de espera de los médicos y de sus sesiones de intervención psicoeducativa, así como en momentos de ocio.

En una ocasión, V. dibuja caracoles y después escribe “caracol” debajo de éstos, incorporando formas sociales de las letras (D), jugando con la posición y la forma de la misma en un intento por adaptarlas al significado (caracol) sin conseguir descubrir aún los criterios adecuados para representar diferencias de formas. Texto e imagen aún son una unidad con vínculos muy estrechos para expresar un sentido. Es decir, la interpretación del significado del texto escrito es facilitada por la imagen, sin embargo se observa un avance en la conceptualización del sistema de escritura, respecto a las producciones presentadas anteriormente, atendiendo a la diferenciación de las marcas notacionales de escritura respecto a las del dibujo.

V-R34-LE Aspectos figurativos

Desde el inicio de su proceso de apropiación de la lengua escrita, V. muestra una preferencia por el uso de las letras mayúsculas, aspecto que se ve reforzado tanto en el colegio como en el programa de intervención psicoeducativa. Eventualmente comienza a experimentar alternando las mayúsculas con las minúsculas o utilizando marcadores gráficos en sus producciones escritas (en los puntos de la letra “i”; la virgulilla de la “ñ”; curvas u otras modificaciones estéticas en las letras que escribe). Más tarde incorpora el uso de la letra cursiva, de forma paralela al aprendizaje de la misma en el colegio.

V. utiliza una pinza escritora adecuada y presenta soltura a nivel de todo el miembro superior. En un principio su trazo al escribir no se diferencia del que usa para dibujar. Durante su proceso realiza inversiones de algunas grafías, consideradas acordes a su proceso de aprendizaje. La direccionalidad de su escritura es de izquierda a derecha desde la etapa 1 de su proceso de apropiación del sistema de escritura. El interlineado comienza a hacerlo a través del uso de dos puntos, tal y como se lo enseñan en la escuela.

V-R35-LE Primeros acercamientos

Los padres de V. perciben que ella comienza a mostrar interés y centrar su atención en actos de lectura y escritura, así como material escrito de su entorno. Le gusta mirar las letras y poco a poco va reconociendo algunas de las grafías que conforman su nombre. Durante esta etapa inicial demuestra interesarse por el dibujo y los cuentos dentro de su rutina cotidiana.

V-R36-LE N1 Pre-silábico

En las etapas iniciales del proceso de apropiación del sistema de escritura, no se percibe diferencia entre los trazos que V. usa para escribir y los que usa para dibujar. Poco a poco comienza a trazar una serie de elementos o “bolitas” en línea para representar lo que está escrito, comenzando a diferenciar sus dibujos de sus producciones escritas. La situación descrita demuestra que V. ya comprende que las grafías se presentan de forma diferenciada al dibujo y que se colocan en línea, demostrando que es consciente del uso de formas arbitrarias y la ordenación lineal de las mismas.

Después de un tiempo de experimentación y convivencia con prácticas de lectura y escritura, V. comienza a incorporar las formas sociales de las letras (D), jugando con la posición y la forma de la misma en un intento por adaptarla al significado (caracol) sin conseguir descubrir aún los criterios adecuados para representar diferencias de significado. Ej. V. dibuja caracoles y después escribe “caracol” debajo de éstos. En este caso, texto e imagen aún son una unidad con vínculos muy estrechos para expresar un sentido. Es decir, la interpretación del significado del texto escrito es facilitada por la imagen, sin embargo se observa un avance en la conceptualización del sistema de escritura, respecto a las producciones presentadas anteriormente, atendiendo a la diferenciación de las marcas notacionales de escritura respecto a las del dibujo.

V. aprende las letras que conforman su nombre en un inicio y luego comienza a incorporar otras grafías convencionales, con las cuales escribe sus “ideas” mostrando una clara direccionalidad y progresos con respecto a producciones anteriores. V. prefiere el uso de letras mayúsculas y explora a través de la variación en la cantidad, forma y distribución de las grafías, en un intento por descubrir cómo crear diferencias de significado en sus producciones.

V-R37-LE N2 Silábico inicial

Se observa un cierto avance en relación con la conceptualización del sistema de escritura al escribir los nombres de su familia apoyándose más en la decodificación (intentando apoyarse en la fonetización de las palabras, es decir, en la hipótesis silábica, siguiendo el proceso de conceptualización del sistema de escritura señalado por Ferreiro y Teberosky, 1979) que en la simple evocación de las formas y orden de las letras. Añade la grafía “M” al final de “MAMA” y escribe “YOANDA” por “YOLANDA”.

V-R38-LE N3 Silábico-alfabético

V. ahora está mostrando interés por escribir las sílabas que escucha. Copia algunas palabras difíciles. Invierte algunas letras y añade letras a las palabras que ya conoce, todo esto considerado dentro de lo esperado para el proceso de apropiación de la lengua escrita que transita.

Dentro de una práctica relacionada con la escritura de los elementos necesarios para disfrazarse de princesa, V., con cierta inseguridad, escribe las letras “nAiO” mientras verbaliza la palabra “a-ni-llo”. La posibilidad de fonetizar las sílabas de esta palabra y de identificar una marca notacional por cada una de ellas, evidencia un avance en el proceso de conceptualización del sistema de escritura de V. Se trata de la hipótesis silábica (Ferreiro y Teberosky, 1979). Además, de manera incipiente, resuelve la escritura de una de las sílabas atendiendo, por un lado, a la hipótesis de cantidad (NSA-cantidad) -identifica más de un elemento en su constitución aunque no reconozca el orden convencional que la misma tiene en esta palabra (“nAiO”, para escribir “anillo”)- y por otra, la hipótesis de variedad según la cual los dos segmentos de una sílaba deben ser cualitativamente diferentes. De manera incipiente, también se observa la hipótesis de posición (NSA-posición), por la cual se considera que las sílabas se acomodan en el orden consonante-vocal (CV), tal como acomoda las letras en .NAIO (ANILLO).

V-R39-LE N4-1 Alfabético inicial

Se observa una transición entre el Nivel Alfabético Inicial (NAI) y el Nivel Alfabético Medio (NAM). El nivel NAI se caracteriza por la consolidación del esquema CV para todas las sílabas de la palabra. Ej. “MAZANA” en lugar de “MANZANA”, “BEDURA” en lugar de “VERDURA”.

V-R40-LE N4-2 Alfabético medio

Algunas palabras de la lista de la compra que escribe con su madre muestran un cierto avance hacia el nivel NAM, en el cual la hipótesis de cantidad se proyecta a otros constituyentes de

la sílaba, generando la posibilidad de otras realizaciones silábicas (CVC, CCV, entre otras). Ej. “PLATNO” en lugar de “PLÁTANO” y “FRESA”.

Con el tiempo se observa una evolución siendo ya capaz de escribir palabras de hasta cinco sílabas incorporando las realizaciones silábicas CCV (Ej. “FRIGORIFICO”); CCVC (Ej. “PRINCESA”); CVVC (Ej. “SEPTIEMBRE”); CVCC (Ej. “CAMEMBERT”).

Durante un largo período V. alterna producciones correspondientes a los niveles NAI y NAM, hasta que llega el momento en que afianza el nivel NAM del sistema de escritura, tal como se expresa en las palabras “INDICE”, “MENIQUE” / “CORAZON”, “ANULAR”, “PURGAR” (en lugar de “PULGAR”). La sustitución de “L” por “R” en esta palabra, se relaciona con las dificultades que encuentra V. para discriminar las consonantes líquidas como secuela de su pérdida auditiva, situación que mejorará conforme aumente su experiencia auditiva, de lectura y escritura, así como su reflexión para mejorar su producción y comprensión textual.

V-R41-LE N4-3 Alfabético

Se observa un avance hacia la conceptualización alfabética (NA) del sistema de escritura, en el que a cada sonido corresponde a una grafía. Continúa enfrentándose al conflicto de la segmentación de palabras y otros aspectos relacionados con la ortografía del texto.

Una vez situada en el NA, V. se enfrenta a otro tipo de retos como la falta de dominio del vocabulario y sintaxis que necesita para la comprensión de determinados textos, así como la carencia de competencia en la construcción de diversos tipos de discurso (narrativo, expositivos), ya sea a nivel oral o textual.

V-R42-LE Nombre propio

El nombre propio desempeña un papel fundamental en el proceso de apropiación del sistema de escritura, no siendo la excepción en el caso de V. quien, desde etapas muy tempranas, presta atención cuando su padre le escribe su nombre en papel.

V. memoriza la forma de las letras que componen su nombre y, por tanto, es capaz de reconocer este texto en distintos portadores, entre ellos los que se incluyen en algún material escolar. En sus producciones escritas, aún no se observa una correspondencia término a término entre cada letra y las partes de su nombre, y le parece que es adecuado colocar la A encima de la E al no caberle su nombre en el papel, considerando que igualmente puede leerse su nombre con claridad.

Más adelante, explora la escritura de su nombre con diferentes tipos de letra, primero con mayúsculas y luego con minúsculas, logrando mayor correspondencia entre cada letra y una parte de su nombre.

En el proceso de explorar cómo se escribe su nombre, eventualmente logra evocar todas las letras manteniendo la organización formal, incluso utilizando la escritura cursiva que le enseñan en la escuela.

V-R43-LE Escritura de oraciones

V. transita por los distintos niveles de evolución en la estructuración de las oraciones (Ferreiro, 1979; Marín M., citado por Velázquez, 2014):

1. Representación de sustantivos, verbos y artículos en sus producciones.
2. **Oraciones simples** que aún carecen del uso apropiado de la gramática convencional
 1. Oraciones simples y gramaticalmente correctas aunque con algunos fallos de concordancia de género (aspecto relacionado con su pérdida auditiva)
 2. **Oraciones compuestas** que une básicamente por coordinación a través de la conjunción copulativa “y” y los conectores consecutivos “luego” y “después”
 3. Oraciones compuestas unidas por coordinación a través de las conjunciones copulativas “y” y “que” (conector que añade a su repertorio), así como los conectores consecutivos mencionados en la etapa anterior
 4. Oraciones compuestas unidas por coordinación a través de las conjunciones copulativas mencionadas, así como por el elemento enfático “también”. Incorpora el uso de **oraciones complejas**, específicamente el uso de oraciones subordinadas adjetivas
 5. Uso de oraciones interrogativas
 6. Uso de los elementos anteriores, sumando a sus producciones la coordinación a través del elemento enfático “además”. Integración de oraciones subordinadas circunstanciales causales en las cuales une los elementos a través del nexos “porque”. Incorpora también el uso del conector condicional “como”.

V-R44-LE Construcción del discurso textual

El discurso con mayor presencia en sus producciones escritas es el narrativo, el cual pasa por diferentes etapas:

1. En un inicio, mezcla elementos del discurso narrativo con los de otros tipos de textos como el listado, utilizando sus elementos (guiones y conectores) de manera indistinta
2. Su discurso se encuentra en un estadio narrativo 4 (Applebee, 1989) correspondiente a cadenas narrativas desenfocadas. Los eventos mantienen una relación clara, sin embargo los atributos que los unen cambian constantemente. Los personajes entran y salen de la historia, las acciones cambian y los escenarios no son claros:

El pasado fin de semana... he ido al ipodromo que era una carrera de caballos y en una revista de personas en caballo y uno elegia de unas personas y el que llega al puente gana y te da dinero y luego he montado en un poni a dar un paseo

3. El relato de V. se presenta organizado situándose en el estadio narrativo 5 (Applebee, 1989) en el cual las cadenas narrativas están enfocadas y el proceso de encadenamiento de

eventos centrados en atributos concretos se unen en la narración. V. presenta un personaje central alrededor del cual existen una serie de eventos unidos:

EL DÍA DE LA MADRE

Julián a salido a su jardín contento y alegre porque era el día de la madre. Luego encontró flores, hizo un ramo y llegó a casa. Llamó al timbre, abrió la puerta, vio a su madre, le dió el ramo, le dió un beso y un abrazo.

A lo largo del proceso de apropiación del discurso narrativo en su redacción, V. va siendo capaz de presentar las ideas de manera cada vez más organizada, mostrando evolución en el contenido y en la forma de sus discursos. En relación al contenido, en un principio V. no hace referencia al tiempo ni al lugar, aspectos que paulatinamente comienza a introducir en sus narraciones. En ocasiones hace descripciones físicas y/o psicológicas de los personajes y con el paso del tiempo va siendo capaz de plantear problemáticas específicas, sucesos con consecuencias y desenlaces de las historias.

En cuanto a la coherencia-estilo, su uso de oraciones se torna más complejo con el paso del tiempo. Muestra una evolución en el uso de conectores, los cuales en un principio se reducen al uso de la conjunción copulativa “y”, así como el conector consecutivo “después”, luego incorpora el uso del nexa “que”, el conector consecutivo “luego”, los elementos enfáticos “también”, “además”, así como el uso de el conector causal “porque” y el condicional “como”. Presenta una evolución paulatina en la continuidad lógica de las ideas expuestas, así como en el sentido global de la historia.

V-R45-LE Ortografía

V. comienza a mostrar su interés por la forma del texto desde el inicio de su proceso de apropiación del sistema de escritura. Muestra de ello es la ocasión en que, al escribir de memoria los nombres de su familia (“MARIA”, “YOLANDA”, “NeReA” y “OSCAR”). V. escribe la letra “Y” al inicio de una de las palabras más grande que las siguientes.

A medida que progresa en su conceptualización del sistema de escritura, V. incorpora los siguientes aspectos relacionados con la ortografía de la palabra:

1. Ortografía de la palabra:

a) Uso de elementos gráficos varios:

- Uso de la la virgulilla de la Ñ con muchas onditas
- Uso del guión para enumerar pasos de un proceso y elementos de un listado

b) Conocimiento acerca del uso convencional de las grafías:

- Uso correcto de la letra “CH” en la palabra “LECHE”, aspecto que en muestras anteriores no había presentado
- Incorporación de la grafía “H” en palabras de uso frecuente. Ej. “he”. Aún no es

consciente del uso de la “H” en la palabra “hipódromo”

- Progresión en el uso convencional del grafema “H”

c) Uso de diacríticos:

No coloca diacríticos

- Producciones que denotan un gran esfuerzo intelectual por encontrar razones que justifiquen el empleo de estos signos gráficos (variando la posición y cantidad de los mismos).
- Uso de algunos diacríticos en palabras que comparten un patrón claro. Ej. verbos conjugados en pretérito (presté, quedé).
- Uso de diacríticos en palabras variadas: Ej. “gustaría”, “aquí”, “frío”, “árbol”, “está”, “están”, “más”, “allá”

d) Alternancia de mayúsculas y minúsculas

- Uso único de mayúsculas
- Uso único de minúsculas
- Uso de mayúsculas para la escritura de nombres propios. Ej. Nut, Catalina, Blanquita, Estrella
- Uso de mayúsculas en abreviaturas

e) Alternancia de grafemas con el mismo sonido:

- “b”-“v”: “rebista” por “revista”

2. Ortografía de la oración:

a) Alternancia de mayúsculas y minúsculas

- Uso de mayúsculas al inicio del texto
- Uso de mayúsculas al inicio de párrafos
- Uso de mayúsculas después del punto

b) Signos de puntuación:

- Ausencia de signos de puntuación (punto, coma)
- Uso del punto al final de un texto completo
- Uso del punto para separar dos cláusulas y/o ideas que dan información distinta (uso correcto)
- Experimentación con el uso de la coma de manera indistinta
- Incorporación de signos de interrogación en preguntas
- Uso y sobre-generalización de los dos puntos
- Evolución en el uso de la coma

V-R46-LE Separación de las palabras

V. se enfrenta al conflicto de la separación de las palabras desde etapas iniciales de su proceso de apropiación del sistema de escritura. Muestra de ello es la ocasión en la que V. escribe los nombres de sus familiares y luego los “encierra” en algo similar a “cajas” para asegurarse de que pertenecen a personas diferentes.

En la escuela V. aprende a usar un par de puntitos para separar las palabras, aspecto que transfiere a sus producciones escritas espontáneas. Al inicio, dichos puntos parecen no ser suficientes y cuando V. escribe los nombres de sus familiares en un papel, tras colocar el punto aprendido, no parece estar convencida de que realmente hayan quedado separados, por lo que encierra cada uno de ellos en lo que parece una “caja” solucionando de tal forma el conflicto.

Una vez que V. ya está uniendo dos o más palabras para comunicar ideas más largas a través de la escritura, se observan hiposegmentaciones (unir todas las palabras de la frase) en señal de que aún no mantiene la regla convencional de separar las palabras (se está enfrentando a una reflexión meta-lingüístico al respecto (¿Cómo saber qué fragmentos pueden ser considerados palabras y por qué?).

Más tarde, comienza a utilizar el guión como elemento externo para separar las palabras, en evidencia de una enseñanza artificial que aplica la escuela en relación con este aspecto del sistema escritura, en vez de buscar alternativas que impliquen una mayor implicación reflexiva al respecto por parte de los aprendices.

Ya situada dentro de un nivel alfabético, V. continúa enfrentándose al conflicto de decidir cómo segmentar las palabras (tanto hipo como hiper segmentación). Ej. Al escribir una mesa, escribe UN-NAMEESA recurriendo al recurso de aislar secuencias de letras que gráficamente son iguales a aquellas que forman parte de las estructuras convencionales. Luego coloca un elemento vertical en el punto que separa NA-MESA obteniendo el siguiente resultado UN-NAIMESA con lo cual se queda conforme. En otra ocasión, al escribir disfraz recurre a la hipótesis de hipersegmentación y escribe DI-FRAZ. Estas situaciones cognitivamente conflictivas son similares a las que atraviesan todos los niños en su proceso de descubrimiento de la convencionalidad del sistema de escritura.

A través del contacto con la cultura escrita en diversos contextos, V. deja de utilizar los dos puntos que hasta ahora había estado usando para separar las palabras, recurriendo al espacio en blanco

Resulta también significativa la manera en que resuelve su intención de terminar una idea a pesar de que la línea física del papel haya terminado. En dos ocasiones, tanto al escribir “Papá Noel, me he portado muy bien”, como al escribir “Una colchoneta para dar volteretas” se observa el conflicto que le representa el que la línea física del papel no sea lo suficientemente larga como para poder terminar de escribir la idea que quiere plasmar. Su manera de resolverlo es escribiéndola arriba o abajo, pero siempre cercana al final de esa misma idea y no en otra línea, en la que, de acuerdo a sus hipótesis, se comienzan ideas nuevas. Eventualmente V. resuelve dicho conflicto aprendiendo a usar el guión cuando la línea física del papel ha terminado.

Ej. “Es-trella”.

V. también aprende a utilizar el guión con una funcionalidad adecuada al separar las palabras compuestas. Ej. “cama-elástica”

V-R47-LE Competencia

V. muestra una competencia lectora adecuada, encontrando que su dificultad para comprender algunos textos se deriva de la falta de vocabulario y familiaridad con ciertas estructuras sintácticas, aspectos relacionados con las competencias en lengua oral. Sus dificultades se hacen más evidentes en textos expositivos que en narrativos

V-R48-LE Desempeño

A lo largo de su desarrollo el nivel de lectura de V. suele encontrarse dentro de la media esperada para su edad cronológica de acuerdo con las notas escolares, comunicaciones e informes de su maestra de audición y lenguaje.

Sus calificaciones en lengua castellana suelen ser “notables” y algún “sobresaliente”. En una comunicación su maestra en audición y lenguaje escribe que V. muestra habilidades por encima de la media en lectura y escritura. Los cuestionarios altamente estructurados reflejan que los niveles, habilidades y preparación para la lectura de V. están dentro del promedio grupal.

Durante las valoraciones psicoeducativas, V. sigue el proceso de apropiación de la lengua escrita esperado, mostrando niveles de lectura acordes a su edad en términos generales. En una de las valoraciones se detecta que todos los resultados de V. se encuentran dentro de la normalidad a excepción de la comprensión de textos y la comprensión oral, que se encuentran ligeramente por debajo, mostrando dificultades específicas con la comprensión de estructuras sintácticas y preguntas inferenciales. Las pruebas de escritura reflejan que, a nivel cuantitativo sus resultados se encuentran dentro de la media esperada para su edad cronológica.

Sus padres consideran que el desarrollo en lengua escrita de V. es similar al de sus compañeros. “En su aprendizaje de la lengua escrita siempre ha tenido un nivel muy alto con respecto a sus compañeros” (Padre de V.). En el año 2014, escriben que cinco años atrás estaban convencidos de que V. alcanzaría el nivel de lectura y escritura que ha conseguido hasta ahora y que “se siente FANTASTICAMENTE bien” (Padre de V.).

V-R49-LE Procesos cognitivos

Los padres de V. consideran que los procesos atencionales y las aptitudes adaptativas de V. han sido importantes en su proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. Sus padres consideran que su inteligencia le ha ayudado a mejorar su lectura/escritura.

Durante las sesiones de intervención psicoeducativa se utilizan herramientas que favorezcan la organización, comprensión, razonamiento y establecimiento de relaciones abstractas entre

distintos conceptos a través del diálogo, la reflexión y el apoyo en materiales gráficos (mapas conceptuales y esquemas). En casa sus padres incorporan el uso de estas herramientas como apoyo a sus estudios y aprendizaje.

V-R50-LE Género Discursivo y tipología textual

Desde los ámbitos escolar, familiar y de intervención psicoeducativa se estimula y vigila su aproximación a los tipos de discurso textual narrativo y expositivo detectando lo siguiente:

1. Texto narrativo: V. es capaz de hacer una introducción con referencia al tiempo y al lugar. Hace descripciones físicas y psicológicas de los personajes y es capaz de presentar al menos un suceso con consecuencias, así como un desenlace coherente. Sus textos son originales y creativos.
2. Texto expositivo-explicativo: Este es un tipo de discurso con el que V. no se siente del todo segura. Se trabaja en darle modelos y crear oportunidades para que pueda desarrollarlo, así como en la creación de mapas conceptuales y mentales a partir de textos expositivos que se leen. Con el tiempo va consiguiendo elaborar discursos de este tipo con mayor seguridad.

V-R51-LE Perceptivo-motriz

Sus habilidades de percepción visual son acordes a su edad cronológica.

V-R52-LE Pérdida Auditiva

Dentro del proceso de apropiación del sistema de escritura de V. existen algunas situaciones de escritura atribuibles a su pérdida auditiva:

- Sustitución de fonemas que comparten modo de articulación:
 - Fonemas oclusivos sordos “t” por “k”. Ej. Escribe “mitrondas” en lugar de “microondas”
 - Fonemas líquidos “r” por “l”. Ej. Escribe “purgar” en lugar de “purgar”
 - Fonemas fricativos “f”, “s” y “z”, aspecto referido por los profesionales del centro educativo
- Sustitución de fonemas que comparten punto de articulación:
 - Fonemas velares “g” por “k”. Ej. Escribe “guento” en lugar de “cuento”
 - Fonemas alveolares “n” por “l”. Ej. Escribe “vontereta” en lugar de “voltereta”

Las sustituciones de fonemas de V. reflejan dificultades en la discriminación fina de fonemas del lenguaje presentados a lo largo de su desarrollo, los cuales se van resolviendo de manera paulatina. Dichas dificultades se reflejan en su lenguaje oral y también en su lenguaje escrito.

- Fallos ocasionales en la concordancia de género y/o número, aspecto derivado de la afectación que la pérdida auditiva puede tener sobre la escucha de pequeños morfemas.

- Fallos en la comprensión lectora como consecuencia de sus carencias en lenguaje receptivo, específicamente en vocabulario y estructuras sintácticas (prácticamente imperceptible a través de la observación y de las pruebas estandarizadas utilizadas). Las situaciones descritas son consecuencia de la brecha existente entre su edad auditiva y su edad cronológica, así como de la información que puede llegar a perder a través de la escucha incidental, ya que, a pesar de que tiene un desarrollo auditivo óptimo, no deja de ser usuaria de implantes cocleares y de acceder al sonido a través de los mismos.

V-R53-LE Paradigmas

Las prácticas de acercamiento a la lengua escrita difieren según el paradigma en el que éstas estén inmersas.

El colegio de V. cuenta con un programa de pre-lectura y pre-escritura. El centro escolar al que acude V. parece partir de una visión en la que el lenguaje escrito es una transcripción del lenguaje oral, considerando los “acontecimientos de escritura” que se presentan en su tránsito a través de las distintas etapas del proceso de apropiación del sistema de escritura como “errores” y/o “fallos” a los que se refieren como “omisiones”, “sustituciones” e “inversiones” que se deben resolver. Centran la atención en los sonidos del lenguaje (conciencia fonológica) como vía de apoyo para resolver las “dificultades” que V. llega presentar en situaciones que generalmente forman parte del proceso natural de apropiación del sistema de escritura. La idea de que el niño es un sujeto que toma consciencia de la palabra como unidad también está presente, así como el interés por la ortografía en etapas tempranas de su aprendizaje. Desde el colegio se refiere la repercusión que los progresos en lengua escrita tienen en su expresión oral, “disminuyendo ciertas ambigüedades”.

El enfoque del programa de intervención psicoeducativa se inserta en el planteamiento psicogenético de la lengua escrita así como en un paradigma socio-cultural, tal y como se ha descrito en el Capítulo 3 de la presente investigación.

V-R54-LE Leer

V. transita por los niveles de apropiación del sistema de escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979) con naturalidad y fluidez mostrando facilidad para leer, así como una adecuada comprensión de textos sencillos, aspectos validados por su Terapeuta en TAV1, maestra de AL, profesoras y sus propios padres. Los profesionales del colegio refieren que V. lee con un ritmo y entonación adecuados.

Es a partir del segundo curso de educación primaria que V. comienza a presentar una ligera dificultad para la comprensión de textos más largos y complejos. Al evaluar sus procesos lectores dentro del ámbito de su intervención psicopedagógica, se detecta que todos sus procesos léxicos y sub-léxicos están dentro de lo esperado para su edad cronológica y que presenta una recuperación semántica

adecuada. En relación a la recuperación sintáctica, muestra dificultad para la comprensión de oraciones pasivas, así como para responder a preguntas inferenciales a partir de una lectura. Este hecho se ve reforzado por la inseguridad y baja tolerancia a la frustración que V. en ocasiones presenta, no atreviéndose a proponer una respuesta que no es literal por temor a equivocarse. Durante la evaluación también se detecta que algunos fallos comprensivos están relacionados con el retraso que aún presenta en el lenguaje receptivo como consecuencia de su edad de implantación (3 años) y las dificultades que puede llegar a presentar en su escucha incidental. Los aspectos mencionados se abordan tanto en casa, como en sus sesiones de intervención (AL y Terapeuta en TAV1), resolviéndose aparentemente de manera favorable, ya que desde el centro escolar no suelen referir dificultades, sin embargo los padres y la Terapeuta en TAV1 aún presentan ciertas inquietudes al respecto.

V-R55-LE Cultura Escrita

V. ha estado rodeada de actos de lectura y escritura durante su desarrollo. Terapeuta en TAV1 aporta a los padres lecturas relacionadas con el tema para acompañarlos en el proceso de apropiación y acercamiento a la cultura escrita de V., quien, de distintas maneras va plasmando por escrito sus conocimientos e interés en torno a esta forma de comunicación:

a) Tomamos notas: A V. le gusta dibujar y escribir antes de comenzar la sesión. Mientras la Terapeuta en TAV1 conversa con sus padres, V. copia el modelo de los adultos, quienes anotan diversas observaciones y aspectos comentados en sus respectivas libretas, para lo cual pide hojas de sus libretas y comienza a anotar.

b) Libretas viajeras: Un “cuaderno de Cenicienta” es el portador de textos en el que V escribe, por ejemplo, los nombres de los objetos que encuentra en su entorno mientras pasea, en algunos momentos de ocio, por distintos ámbitos de su casa. Dentro de estos objetos están, entre otros, los alimentos, juguetes, plantas, prendas de vestir, cubiertos y vajilla, utensilios de cocina, electrodomésticos, muebles y decoraciones.

c) Tablas de información: V. explora el formato de la tabla para escribir información (texto discontinuo) como por ejemplo, nombres que le interesan (“NEREA”, “MAMA” Y “OSCAR”) dedicando parte de su atención a modificar las formas de las letras de modo que todas tengan un cierto estilo curvado. Después coloca a la izquierda etiquetas relacionadas con la información de cada una de las filas, sintiéndose feliz de saber que está escribiendo.

d) Juego simbólico y lengua escrita: El juego simbólico, presente de manera constante en la intervención terapéutica, se convierte en un pretexto para la planeación de distintos contextos, personajes y situaciones de escritura. En esta ocasión surge un título para el texto que, con modelaje, coloca en el centro de la hoja. Con cierto temor por escribir palabras que no reconoce de memoria, pide al padre que él escriba “PRINCESA” y luego ella escribe aliviada “NEREA”.

Al ser consciente de que haríamos una lista de los objetos necesarios para disfrazarnos, coloca una serie de puntos en el eje vertical para orientarse espacialmente, acorde con lo

que le han enseñado en la escuela: escribe una línea, luego salta dos puntos y escribe en la siguiente línea. La terapeuta en TAV1 y el padre intercambian información respecto a los conocimientos de V. acerca de la lengua escrita.

e) Listas de la compra: V hace la lista de la compra en su casa, identificando las características de este texto, es decir, que las palabras de una lista se escriben una debajo de la otra. V. también firma la lista de la compra, en una expresión de sentirse autora, cuestión muy importante para avanzar en la construcción de su identidad en el ámbito de la cultura escrita.

f) Hojas sueltas: A V. le gusta mucho trazar su mano en distintas superficies desde que era muy pequeña, interés que se retroalimenta a partir de que en el colegio aprendieran los nombres de los dedos de la mano. Por tanto se motiva para escribir estos nombres, respectivamente, en cada uno de los dedos de su mano contorneada en un papel.

g) Instructivos: Esta vez, V escribe las instrucciones para sembrar una planta manteniendo el estilo convencional del tipo textual apropiado para el caso (coloca en primer lugar los materiales necesarios y, debajo de una línea, los pasos para realizar el experimento y, al finalizar, realiza un dibujo explicativo del proceso seguido, tal como suele mostrarse en los libros de experimentos

h) Producción de cuentos: V. escribe cuentos en casa con su papá. Le gusta producir textos que puedan ser leídos por otros, de modo que escribe para otros, por ejemplo, para su mamá (“CUENTO PARA MaMa”) y para María (“LIBROS DE PARA DE MARÍA”). En este contexto se enfrenta a conflictos, entre ellos saber cómo utilizar las palabras “DE” y “PARA” refiriéndose a ella como escritora y al otro, como destinatario. El tercer cuento lo escribe para sí misma (“CUENTO PARA Nerea”). Se observa en los tres cuentos el diseño de grafías que pretenden expresar su propia personalidad.

Uno de los cuentos que escribe con su padre tiene por protagonistas a una rana, un súper-héroe y un pirata. En esta ocasión se atreve a poner un título a su cuento al tiempo que investiga cuáles son las características de este tipo de texto. Como resultado, escribe el título en la portada del cuento.

i) Cartas: La carta a los reyes magos o, en este caso, a Papá Noel es todo un incentivo para escribir. En el contexto de esta tradición navideña, V muestra un gran deseo por escribir su carta a Papá Noel. Desde mucho tiempo antes, está pensando en lo que quiere pedir y habla con sus padres acerca de ello. El diálogo se vuelve importante para entender cuestiones importantes sobre el tipo de texto como el destinatario del mismo, el objetivo de la carta, el número de cosas que puede pedir y la firma. Sin embargo, este conocimiento práctico no se traduce en un saber lingüístico formal, por ello se observan, en la carta que se presenta en este espacio, los elementos propios de este texto. . Destaca la satisfacción que le significa a V la experiencia de escribir.

Años más tarde, V. escribe una carta informal para la Terapeuta en TAV1, quien está residiendo en otro país, con motivo de la navidad. Parece tener claro que el objetivo de una

carta personal es comunicar al destinatario los acontecimientos, sentimientos y vivencias y, en algún punto, también indagar acerca de la situación del destinatario. Utiliza algunos de los elementos correspondientes a este tipo de texto: Saludo, cuerpo de la carta y despedida, dejando de lado la fecha y la firma. En algunas ocasiones, cuando quiere enfatizar alguna palabra lo hace usando mayúsculas (FROZEN, NAVIDAD) o bien, otro color (examen).

j) Recados: A V. le gusta experimentar con diferentes tipos de texto. En esta ocasión, sus maestras le entregan una nota para avisar a las familias que, el día viernes, los niños deberán ir disfrazados debido a la fiesta de carnaval. Las maestras colocan la fecha, el remitente, el cuerpo de la nota, la despedida y la firma. V., de manera espontánea, da vuelta al papel y escribe su propia nota en el reverso. V. aún no incluye todos los elementos de la carta, como la fecha y la despedida, sin embargo escribe el destinatario, el cuerpo y la firma.

k) Exámenes: V. se encuentra esperando el inicio de su sesión de intervención psicoeducativa en la sala de espera con su padre. Ella decide que va a escribir un examen de matemáticas para que su padre lo resuelva mientras esperan. V. sabe que un examen consta de distintas tareas a realizar, las cuales se ordenan por medio de incisos, seguidos de una instrucción específica y un ejercicio a completar. Explora la forma de colocar los incisos, utilizando tres paréntesis abiertos seguidos de un triángulo. Ej. (((î. Redacta las instrucciones en imperativo en los dos primeros casos, mientras que en el tercero no escribe ninguna instrucción después del inciso dejando unas líneas para que su padre escriba en ellas algo (que no se sabe qué es). Una vez que ha terminado de escribir el examen para su padre, V. coloca la nota “B” antes de que su padre lo resuelva, indicando que aunque está familiarizada con los elementos de un examen, no necesariamente tiene completamente interiorizado su uso.

l) Mapas mentales: V. elige un mapa mental como forma de presentar la información que tiene acerca de un animal, en este caso el ratón. Su elección muestra que es capaz de usar distintos medios para representar la información.

m) Problemas matemáticos: La tarea propuesta en la clase de V. consiste en inventar un problema matemático. V. es capaz de adaptarse a un discurso distinto, siendo capaz de pensar en una situación conflictiva que requiera la realización de una operación matemática para su resolución. Después la plantea por escrito con cohesión y coherencia incluyendo el formato de pregunta. Muestra conocer y saber utilizar los elementos correspondientes a este portador de texto.

V-R56/57-LE Aprendizaje / Mediación / Prácticas

Los entornos escolar, familiar y de intervención psicoeducativa crean un marco importante en el acercamiento de V. a la lengua escrita.

En clase se proponen tanto ejercicios de práctica, como algunas actividades de lectura y escritura significativas. El colegio lleva un programa de pre-lectura y pre-escritura, comenzando el acercamiento a la lengua escrita a través del uso de mayúsculas. Una vez que los chicos y

chicas han conseguido dominio con este tipo de letra, aprenden el uso de las minúsculas. La separación de las palabras en la escuela se enseña a través del uso de dos puntos seguidos. Allí también conversan acerca de la ortografía (uso alternado de mayúsculas y minúsculas, signos de puntuación, uso de diacríticos y alternancia de grafemas). En el colegio refieren que, desde pequeña, V. va muy por delante de otros niños de su clase en el aprendizaje de la lengua escrita, siendo capaz de alternar mayúsculas y minúsculas, escribir frases y comprender lo que lee muy pronto (solo dos otros niños de su grado lo hacían cuando ella mostraba estas habilidades).

Su maestra de audición y lenguaje del colegio la ve en un principio tres veces por semana (dos en grupo pequeño y una dentro de su clase). Posteriormente la ve dos veces por semana y, finalmente, una sola vez. Comenta que V. avanza con éxito en sus procesos lecto-escritores. Escribe en un mail a la terapeuta que V. comente algunos errores (inversiones, omisiones, sustituciones), aunque cada vez con menor frecuencia. Llama la atención que algunos de los fonemas que sustituye son los fricativos f, s y z. En sus sesiones trabajan en la correspondencia grafo-fónica, conciencia silábica-léxica, grafo-motricidad, lectura de textos. Su maestra en audición y lenguaje comenta que V. capta el sentido general de un texto narrativo sencillo, acorde a lo esperado para su etapa de desarrollo.

En sus sesiones de intervención psicoeducativa, se modela y alienta a los padres a promover el acercamiento a la lengua escrita en contextos significativos y de comunicación. Se habla con ellos acerca del proceso de apropiación de la lengua escrita desde un enfoque psicogenético, así como del acercamiento a la cultura escrita bajo un planteamiento socio-cultural. Se les aporta bibliografía que permita profundizar en dichos aspectos. Durante las sesiones se proponen prácticas en la misma línea, dándole importancia al contacto con diversos tipos de texto, así como a la lectura dialogada diaria y el uso de soportes gráficos para promover su pensamiento acerca de lo leído. La evolución del proceso de apropiación de la lengua escrita por parte de V. es seguido de cerca por Terapeuta en TAV1, dando prioridad a que V. tome seguridad y confianza. Alrededor del segundo curso de primaria, V. parece perder interés por la lectura, aunque no por la escritura. Paralelamente, sus maestros refieren cierta dificultad para la comprensión de textos narrativos o expositivos más largos. Terapeuta en TAV1 realiza una valoración de los procesos lectores de V. detectando que, sus dificultades en la comprensión se derivan de la falta de familiaridad con ciertas estructuras sintácticas y vocabulario. Cuando V. conoce las estructuras y el vocabulario es capaz de comprender cualquier texto que se le presente. Se transmite a los padres esta información y se promueve su exposición a otras formas lingüísticas.

En casa, los padres rodean a V. de materiales de lectura y escritura (libretas, lápices, colores, bolígrafos, cuentos, libros de experimentos, recetas de cocina, etc.). Desde que V. es muy pequeña, ellos intentan darle modelos de escritura, anotando sus nombres y verbalizándolos, haciendo listas de la compra en conjunto, etc. V. comienza a acercarse a la representación gráfica, trazando círculos en un papel. En un correo electrónico la madre de V. escribe a Terapeuta en TAV1 que V. “quiere escribir sílabas, copia palabras difíciles, coloca las letras al revés y añade una

letra más a palabras que conoce”. Este comentario se hace sin establecer ningún juicio de valor, simplemente observando el proceso de aprendizaje de V. Los padres comprenden el enfoque desde el cual se promueve el acercamiento de V. a la cultura escrita y consideran que algunos ejercicios tradicionales como los exámenes de opción múltiple o cierto tipo de lecturas no promueven su razonamiento ni favorecen su relación con la cultura escrita. Refieren sus padres que tanto las habilidades lingüísticas como de escucha están totalmente relacionadas con su competencia en lengua escrita, mencionando que V. no ha recibido intervención específica en esta área. Consideran que la escuela ha aportado el método de aprendizaje, ellos el interés y la valoración de sus acercamientos, mientras que Terapeuta en TAV1 ha brindado apoyo a la familia y al colegio en su proceso de apropiación de la cultura escrita. Ellos se sienten contentos y orgullosos de los avances y esfuerzos de V., quien experimenta libremente con el lenguaje escrito, modificando constantemente sus esquemas y se corrige cuando lo considera adecuado.

V-R58-LE Relación

V. muestra interés en las letras, material escrito y actos de escritura desde pequeña. En su infancia temprana disfrutaba la lectura de cuentos como parte de su rutina cotidiana después del baño y antes de ir a dormir, haciendo “como que leía” en diversas ocasiones.

Una vez que comienza a apropiarse del sistema de escritura, V. disfruta mucho de los momentos de lectura y escritura, explorando con seguridad su nombre, el nombre de otras personas, así como el uso de marcas notacionales (letras y pseudoletas). A medida que se aproxima a un nivel silábico, V. parece presentar cierto temor a producir “textos propios” sintiéndose más cómoda en situaciones de “copia”, circunstancia que supera con prontitud recuperando su confianza y gusto por la lectura y la escritura durante toda la transición entre el período silábico y el alfabético.

Una vez situada en un nivel alfabético estricto, V. comienza a enfrentarse a otras situaciones de lectura y escritura conflictivas que la vuelven a colocar en una situación de inseguridad. Por un lado, parece sentirse segura en la creación de textos narrativos, sin embargo, sus carencias en competencia lingüística oral para la elaboración de discursos expositivos, se reflejan en su reticencia para producirlos, recurriendo entonces al uso de modelos alternativos de presentación de la información como los mapas mentales.

De manera paralela, la gran capacidad de disfrutar los actos de lectura durante su primera infancia, se ve de alguna manera afectada al enfrentarse a textos con vocabulario y estructuras sintácticas más complejas, llegando a manifestar cierta falta de interés por la lectura. Actualmente V. lee en ocasiones por iniciativa propia aquello que le interesa o cuando se le pide que lea algún texto en especial. Tiene gusto por leer los temas que le resultan interesantes, pero en el resto de la lectura es rápida, sin llegar a tener integrado un hábito de lectura espontánea.

Por otro lado, a V. le gusta y disfruta escribir en diferentes contextos (escolar, personal, etc.). Siempre tiene libretas a la mano donde escribe cuentos, canciones y juegos que se le ocurren.

V-R59-O Otorrinolaringología

V. fue diagnosticada con sordera profunda en el oído izquierdo y severa en el oído derecho a los 8 meses de edad. Se le adaptan unos audífonos, los cuales no parecen aportar a V. la ganancia suficiente para aprender el lenguaje de manera incidental, por lo que se trata de hablar con dos de los centros implantadores de referencia para que valoren su candidatura a implante coclear (IC).

Los padres de V. acuden al Hospital 1, donde se valora su candidatura a IC, proponiendo que utilice otros audífonos de prueba. El centro implantador no toma en cuenta el punto de vista de Terapeuta en TAV1 en su evaluación. Los padres no vuelven a recibir noticias del centro implantador.

Tras su visita a la Clínica en los Estados Unidos, en la cual se ha confirmado la necesidad de colocar un IC a V. lo antes posible, se habla de la importancia de volver a revisar con el hospital la posibilidad de implantar a V; ya que en la clínica se han confirmado sus umbrales de audición y la necesidad de colocar un IC lo antes posible.

- Los padres asisten al Centro implantador, les abren historia clínica y se agenda cita con Otorrinolaringología.
- La directora de logopedia del hospital les comenta que la pérdida ha evolucionado y que seguramente la implanten pero que tendrán que esperar ya que “esto no es de la noche a la mañana”. Aún no se les da fecha posible y los padres están muy preocupados.
- Los padres y V. están a la espera de que les den citas en el Hospital 1. En audiología han visto que responde a la voz a 50dB con audífonos y que responde mejor al ruido blanco. • Los resultados en los potenciales son similares. Los padres mantienen una reunión con la directora del servicio de logopedia del Centro Implantador quien pide otros potenciales.
- La directora del servicio de logopedia del Centro Implantador llama para organizar las sesiones para agilizar el trámite de colocación de IC, exigiendo para esto que la niña asista todos los días a sesiones de logopedia, lo cual deja fuera de toda posibilidad de que continúe con la intervención que hasta ahora ha tenido. Los padres acceden, mencionando que continuarán con TAV 1 vez por semana aunque pierda la sesión de ese día en el • Hospital. La madre agrega que en el Hospital 1 se trabaja con gestos de apoyo, lectura labio-facial y bimodal, esto no la convence ya que ella ha seguido otra línea, sin embargo es una condicionante para implantar a V.
- En 2008 se coloca IC en oído izquierdo en Hospital 1. Su implante es conectado y se habla del manejo audiológico y de la importancia de tener audiometrías frecuentes durante el primer año de implante para asegurarse de cómo está escuchando. Aún así se le exige a los padres asistir 3 veces por semana a logopedia en el Hospital 1.
- La madre comenta que ha hablado con la Dra. del Centro Implantador y que el segundo implante es seguro. Que piensa implantarla dentro de un año, cuando V. Tenga cinco

años. Menciona la madre que han visto la opción del segundo implante en otro Centro Implantador, ya que aún no tienen noticias de su Centro.

- La psicóloga de la asociación a la que acuden los padres se pone en contacto con Hospital 1 para intentar acelerar el proceso del 2º implante de V. Los padres han tenido una reunión con los médicos y les dicen que el caso de V. será el primero bilateral debido a la antigüedad y tipo de pérdida auditiva. Los padres también renuncian al servicio de Logopedia del Hospital 1, al cual asistirán sólo a las programaciones, de ser posible junto con su terapeuta externa.
- Su sistema de FM está fallando con el audífono por lo que se escribe una carta a la programadora y no se ha obtenido respuesta.
- En 2009 se coloca IC en oído contralateral (derecho) en Hospital 1.

V-R60-O Seguimiento Audiológico

Al iniciar el abordaje de V. no se conocen realmente sus umbrales audiométricos, por lo que se comienza a realizar un seguimiento audiológico constante con el cual, además de la revisión de sus niveles de audición, se busca que V. tenga los audífonos más apropiados para su pérdida auditiva. Una preocupación por parte de los padres en relación a los audífonos es que cuando éstos se descomponen, los centros audiológicos suelen dejar a los niños y niñas sin escuchar hasta que se haga la reparación de los mismos. Los padres valoran la posibilidad de realizar el cambio de audífonos, así como la compra de un sistema de FM que le permita escuchar en ambientes poco favorables.

Una vez colocados los implantes cocleares, las programaciones de éstos se llevan a cabo con los profesionales especializados de la casa implantadora, quienes en un inicio realizan las programaciones en Hospital 1 y posteriormente en sus propias oficinas, por petición de ambos padres. Paralelamente, la revisión de los umbrales tonales y verbales de V. se lleva a cabo en Centro Audiológico 1 y Centro Audiológico 2, donde se muestran dispuestos a pasar las pruebas que se pidan según las necesidades de V.

En sus programaciones de implante consecutivas se presentan las siguientes situaciones:

1. Tras programaciones iniciales de su primer implante coclear, los padres y la Terapeuta en TAV1 notan mejor identificación, discriminación y un poco más de claridad en la articulación de otros fonemas, entre ellos la “s” final de los plurales en las palabras, los cuales emite con mayor naturalidad
2. Después de la colocación de su segundo implante coclear, los padres perciben que V. pide de manera constante que se le repitan las emisiones orales, por lo que se realizan audiometrías detectando umbrales más bajos que con la programación anterior
3. Los umbrales se modifican y elevan ligeramente, pero aún se encuentran por debajo de 35dB con ambos implantes. En pruebas verbales se observa que debajo de 40dB no escucha claramente las palabras. A 40dB obtiene 90% y a 45dB obtiene 100% de aciertos en discriminación. Los padres consideran que se debe afinar la programación para llegar

a umbrales de entre 20 y 30dB, consiguiendo que V. sea capaz de discriminar material verbal a 35dB. La madre de V. pide adelantar la siguiente programación en el Hospital 1. Pide también a papá enviar la audiometría al otorrinolaringólogo ya que considera que el expediente del Hospital 1 es pobre.

4. La Terapeuta en TAV1 y los padres solicitan que se lleven los programas al máximo posible. La programadora menciona que con el implante derecho se ha llegado al máximo, mientras que con el implante izquierdo aún es necesario afinar y ampliar el rango. Pareciera como si finalmente se hubiera conseguido un clima de confianza entre la Programadora 3, la niña y sus padres.

5. Los padres llevan las audiometrías de noviembre de 2010 y enero 2011 para comentar en la programación. Se sigue sin obtener audiometrías más cercanas a 20dB. La audióloga modifica el oído izquierdo para dar más accesibilidad a los sonidos graves, y el derecho de forma que pueda percibir mejor la frecuencia de los 500Hz. Tras dicha programación V. sigue teniendo umbrales por debajo de los 35dB

6. Los audiólogos se oponen a programar los implantes de V de modo que presente umbrales audiométricos en 20dB y comentan a los padres que no les pueden ofrecer otra cita de programación. Los padres se sienten inquietos ante dicha respuesta y sospechan que no se quieren responsabilizar por las quejas que puedan tener si V. llegara a perder habilidades de discriminación

7. La madre compara las audiometrías actuales y las de noviembre de 2009 y refiere sentir que la situación es desalentadora. Pareciera que el programa del oído izquierdo antes de la bilateralidad era adecuado. Después de la colocación del segundo implante todo empeora. Siente que cada implante va por su lado, que no están correctamente balanceados y que empeora la discriminación. Terapeuta en TAV1 coincide en que las observaciones.

8. En la siguiente programación se obtienen telemetrías perfectas. Se hacen modificaciones a los programas ya que Programadora 3 se presenta más abierta a las sugerencias. Modifica la estrategia y los umbrales de recepción y les pide que le comuniquen cómo está escuchando V. dentro de 3 semanas.

9. Los padres de V. refieren que en el coche V. comenta que escucha diferente, su escucha a los sonidos de Ling a distancia con ambos implantes se reduce. Con el segundo implante coclear sólo identifica el sonido “i” a un metro. Se plantea la posibilidad de tener una programadora independiente

10. En la siguiente programación se observa a su programadora con interés por dejar los implantes a un mejor rango de escucha, aclarando que esto se hace bajo la indicación de los padres. Se programa cada uno de los implantes en sesiones distintas. Los valores mínimos y máximos se modifican, consiguiendo que ese mismo día V. escucha los sonidos de Ling a 6m de distancia. A partir de entonces V. comienza a tener mejores umbrales, mejores resultados en discriminación a 35dB y mejor capacidad de escucha de material de audio y a distancia, mejorando así su escucha incidental.

Su audífono, implante coclear y sistema de FM son revisados constantemente de modo que se pueda asegurar el acceso óptimo a los sonidos del lenguaje todo el tiempo. Poco a poco, y gracias al apoyo de sus padres, V. Aprende la importancia de cuidar sus aparatos y cómo hacerlo, mostrándose autónoma en este aspecto desde edades muy tempranas.

En la escuela se utiliza su sistema de FM, donde los profesionales vigilan su uso, mantenimiento y renovación.

En cuanto a otros aspectos, los padres comentan que:

- a) Al llevar puestos los dos implantes cocleares, los imanes “pitan” en los accesos a las tiendas
- b) Al colocarle su segundo implante coclear, V. pide que la madre baje la intensidad de la música en el coche
- c) Los micrófonos de los implantes y los cables llegan a dañarse alguna que otra vez

V-R61-Procesos cognitivos

Durante el proceso de intervención psicopedagógica se hacen propuestas que permitan trabajar diferentes aspectos cognitivos encontrando:

Modificación en su relación con los objetos, realización de esquemas de juego más largos y complejos que a su vez prolongan los lapsos de atención. También se acerca a V. a tareas de clasificación y se introducen conceptos cualitativos, cuantitativos, temporales.

Los profesores de V. suelen referir que no se distrae con facilidad en comparación con sus compañeros de clase. Siempre completa sus tareas de clase y casa dentro del tiempo asignado, aunque ocasionalmente tiene dificultades para empezar a trabajar. Casi siempre comprende los conceptos, realiza las operaciones adecuadas a su nivel, con frecuencia comprende y resuelve problemas y normalmente muestra interés por los temas vistos en clase. El uso de los mapas mentales en casa favorece su comprensión lógica de los temas vistos en clase.

De acuerdo con la prueba de habilidades adaptativas BAS II realizada en el año 2013, V. obtiene un Índice General de 95, por lo que podría decirse que su rendimiento general se encuentra dentro de la media esperada para su edad. En el ITPA también obtiene resultados dentro de la media esperada para su edad cronológica en términos generales.

V-R62-O Transferencia

Desde el momento en que los padres comienzan a asistir con V. al programa de intervención psicoeducativa, proponen ideas acerca de lo que ellos pueden hacer en casa para apoyarla y comentan tener altas expectativas en torno al tema de escuchar y hablar.

Los padres reciben asesoría constante dentro de las sesiones y se les proporciona información por correo sobre diversos temas abordados durante las sesiones:

- Uso, revisión y mantenimiento de la tecnología (audífonos e implantes cocleares)
- Seguimiento audiológico
- Acústica del habla
- Manejo del ruido ambiental en diversas situaciones para favorecer el acceso al lenguaje oral por vía auditiva
- Desarrollo auditivo y lingüístico
- Apropiación de la cultura escrita
- Manejo de conducta
- Socialización
- Inclusión escolar

Los padres de V. toman nota durante todas las sesiones y se muestran sumamente receptivos a la información y orientación que se les ofrece.

De forma paralela, los padres de V. constantemente aportan información de interés y trascendencia para el desarrollo integral de V. a Terapeuta en TAV1. Día a día, y principalmente después de su asistencia a la Sesión Internacional para Familias de Habla Hispana de la Clínica 1, los padres de V. se vuelven más independientes en su aprendizaje y su manera de afrontar las situaciones de V. Leen constantemente y procuran estar atentos a las novedades en el campo de la pérdida auditiva. Proponen oportunidades de comunicación y aprendizaje creativas y significativas para V., tomando en cuenta sus intereses y edad cronológica, mostrando un gran respeto hacia V. y las etapas del desarrollo en las que se sitúa.

6.1.2 Interpretación de las categorías identificadas según su frecuencia de aparición

La frecuencia con que aparecen las categorías identificadas dentro del estudio es un aspecto que se suma a la información previamente expuesta y que es tomada en consideración al momento de interpretar los datos. La Tabla 6.2 muestra la frecuencia de aparición de cada una de las categorías en el conjunto de documentos analizados para el caso V, aspecto que puede ser visualizado con mayor claridad en el gráfico de barras que se presenta en la columna extrema derecha de la figura:

Tabla 6.2

Frecuencia de aparición de las categorías identificadas para el caso V.

Code	Total	Min	Max	Mean	Std Dev	Bar Graph
Academico	26	0	26	5.2	11.628	
Actividades varias	38	0	18	7.6	7.956	
Aspectos familiares	114	0	49	22.8	22.107	
Escuela	175	0	92	35	38.105	
Estado intersujetos	113	0	76	22.6	31.302	
Estado intrasujeto	171	0	79	34.2	35.046	
LE Aprendizaje mediacion	89	0	46	17.8	20.005	
LE Aspectos figurativos	38	0	16	7.6	7.232	
LE Competencia	19	0	14	3.8	5.848	
LE Construccion discurso txt	69	0	47	13.8	20.608	
LE Cultura escrita	104	0	51	20.8	21.487	
LE Desempeno	69	0	33	13.8	14.078	
LE Escritura de oraciones	30	0	16	6	6.928	
LE Funcion semiotica	13	0	10	2.6	4.336	
LE Genero y tipologia textual	9	0	6	1.8	2.683	
LE Leer	47	0	24	9.4	10.991	
LE N1Presilabico	15	0	14	3	6.164	
LE N2-2 Silabico estricto	2	0	2	0.4	0.894	
LE N2Silabico inicial	2	0	1	0.4	0.548	
LE N3 Silabico-Alfabetico	6	0	3	1.2	1.643	
LE N4-1Alfabetico inicial	8	0	6	1.6	2.608	
LE N4-2Alfabetico medio	25	0	13	5	6.856	
LE N4-3Alfabetico	18	0	12	3.6	5.367	
LE Nombre propio	12	0	8	2.4	3.578	
LE Ortografia	54	0	20	10.8	9.96	
LE Paradigmas	10	0	6	2	2.55	
LE Perceptivo-Motriz	1	0	1	0.2	0.447	
LE Perdida auditiva	23	0	18	4.6	7.668	
LE Practicas	171	0	106	34.2	43.717	
LE Primeros acercamientos	15	0	11	3	4.637	
LE Procesos cognitivos	7	0	5	1.4	2.191	
LE Relacion	62	0	28	12.4	12.896	
LE Separacion palabras	29	0	15	5.8	7.95	
LO Analisis metalinguistico	28	0	21	5.6	9.127	

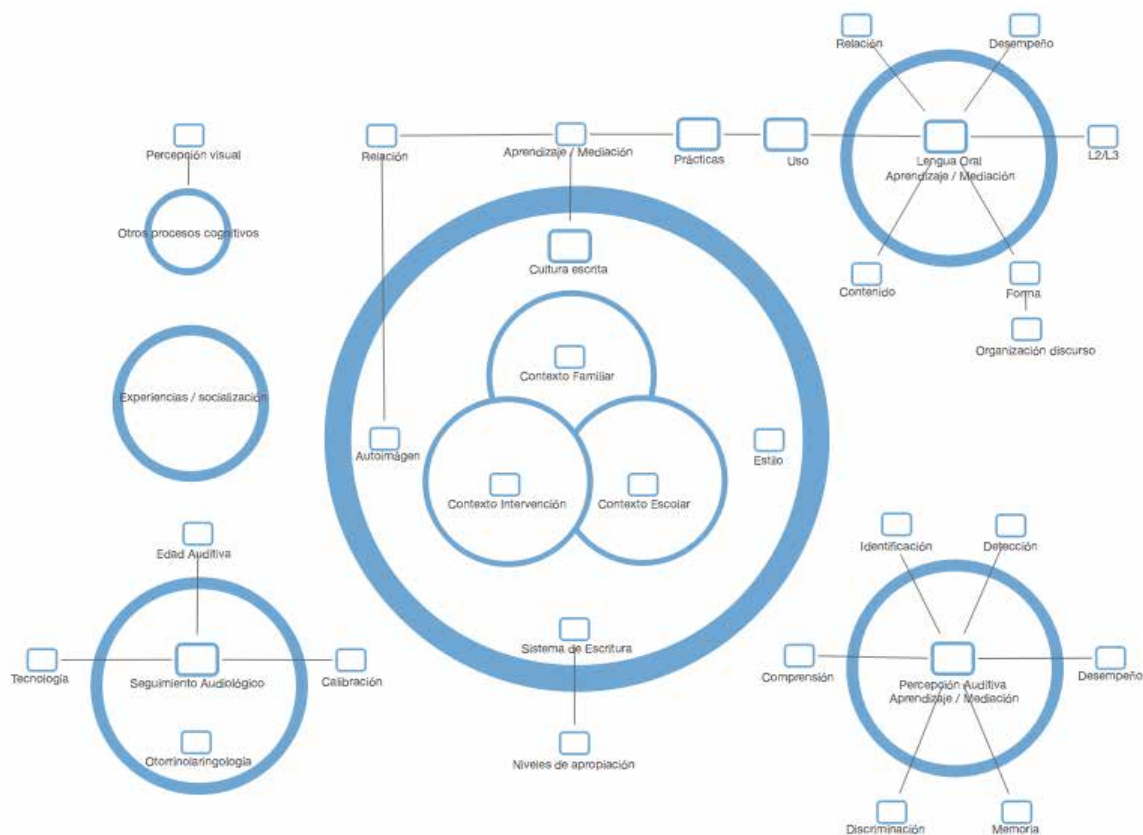
Tabla 6.2 Continuación

Frecuencia de aparición de las categorías identificadas para el caso V.

Code	Total	Min	Max	Mean	Std Dev	Bar Graph
LO Aprendizaje mediacion	193	0	128	38.6	52.752	
LO Competencias complejas	31	0	16	6.2	7.085	
LO Comunicacion prelinguistica	12	0	7	2.4	3.362	
LO Contenido	169	0	76	33.8	33.169	
LO corriente aprendizaje	7	0	7	1.4	3.13	
LO Desempeno	106	0	42	21.2	20.572	
LO Forma	218	0	88	43.6	41.192	
LO Funcion semiotica	28	0	16	5.6	7.127	
LO Genero discursivo	37	0	26	7.4	10.807	
LO Lengua extranjera	58	0	33	11.6	14.046	
LO N1palabra	15	0	11	3	4.583	
LO NOraciones complejas	37	0	21	7.4	8.62	
LO NOraciones simples	26	0	15	5.2	6.14	
LO NTelegrafico	20	0	12	4	5.339	
LO Organizacion discurso	145	0	63	29	28.522	
LO Practicas de oralidad	96	0	68	19.2	28.595	
LO Procesos cognitivos	30	0	17	6	7.036	
LO Relacion	76	0	50	15.2	21.476	
LO Uso	220	0	118	44	48.6	
Matematicas	24	0	14	4.8	6.723	
Otorrinolaringologia	82	0	50	16.4	21.007	
PA Aprendizaje mediacion	194	0	139	38.8	57.807	
PA Comprension	252	0	102	50.4	49.379	
PA Desempeno	51	0	23	10.2	10.616	
PA Deteccion	70	0	38	14	16.386	
PA Discriminacion	149	0	54	29.8	27.608	
PA Identificacion	118	0	59	23.6	24.704	
PA Memoria	59	0	25	11.8	11.606	
Participantes	45	0	38	9	16.492	
Percepcion visual	10	0	5	2	2.345	
Procesos cognitivos	51	0	20	10.2	9.808	
Psicomotricidad	12	0	11	2.4	4.827	
Seguimiento audiológico	237	0	133	47.4	55.927	
Transferencia	212	0	114	42.4	49.903	

Tanto la interpretación y análisis directo de la información contenida en las fichas de resumen de cada categoría, como la frecuencia de aparición de dichas categorías permiten a la investigadora organizar e interrelacionar el conjunto de la información de modo que sirva como apoyo en la derivación de conclusiones. Para ello, la investigadora utiliza la herramienta MAXmaps del programa de investigación cualitativa MAXQDA para elaborar gráficos que permitan dar sentido a la información y generar posibles teorías. Las categorías identificadas en el caso de V., su frecuencia e interrelación se pueden visualizar en la siguiente Figura 6.1:

Figura 6.1 Representación gráfica del Caso V, tomando en cuenta las categorías identificadas, su interrelación y frecuencia de aparición.



Nota: Las categorías identificadas están simbolizadas por pequeños rectángulos que se agrupan atendiendo al ámbito al que pertenecen, simbolizado por círculos. El tamaño de las figuras (círculos y rectángulos) denota la frecuencia de aparición de dicha categoría en el estudio de caso, mientras que la cercanía de los recuadros al círculo central, así como las líneas de enlace representan el grado de interrelación entre la lengua escrita y las categorías pertenecientes a otros ámbitos.

Ej. La categoría de seguimiento audiológico tuvo una alta frecuencia de aparición en el estudio, por lo que se simboliza a través de un rectángulo grande que se inserta en un círculo grande. Al analizar los aspectos relevantes de dicha categoría y sus interrelaciones, se observa que la calibración o ajuste de su tecnología, la edad auditiva y el tipo de tecnología influyen de manera importante en su desarrollo de la lengua escrita, siendo la calibración una de las variables más determinantes, razón por la cual se ubica más cerca del gran círculo central, correspondiente a la apropiación de la lengua escrita.

6.1.2.1 Interpretación de los datos a partir de la frecuencia de aparición de las categorías identificadas den el caso V.

La observación detallada del mapa, bajo las directrices señaladas anteriormente, permite ver que el ámbito con mayor representación (al sumar la frecuencia de aparición de las categorías pertenecientes) es la lengua escrita (objeto de estudio de la presente investigación). El desarrollo de la lengua escrita es observado a través de su inmersión en tres contextos particulares: familiar, escolar y de intervención psicoeducativa. Las categorías pertenecientes al ámbito de la lengua escrita, revisadas a través de la triangulación teórica, permiten identificar cuatro grandes áreas o “unidades de análisis significativas”: sistema de escritura, estilo de escritura, identidad lectora/ escritora y cultura escrita, siendo esta última la que tuvo una mayor frecuencia de aparición, así como una relación directa con la categoría de uso, correspondiente al ámbito de la lengua oral.

Otro ámbito que tiene una gran presencia es el correspondiente al aprendizaje de la lengua oral, identificando dentro de éste siete categorías con mayor presencia: lengua extranjera, desempeño, relación, forma, contenido y uso. Las tres últimas categorías señaladas (forma [de manera particular la organización del discurso], uso y contenido) son las que mayor relación tiene con el desarrollo de la lengua escrita en el caso específico de V.

La relación de V. con lengua oral y con la lengua escrita está mediada por el uso que se hace de ellas a través de prácticas en las que existe una exposición a las mismas, ya sea de manera planificada o espontánea.

Un tercer ámbito con una frecuencia de aparición significativa es el relacionado con el aprendizaje de la percepción auditiva, que engloba 6 categorías principales: comprensión, identificación, discriminación, memoria, detección y desempeño, citadas en orden de la relación que mantienen con la lengua escrita, siendo el área de comprensión la que más relevancia tiene en su caso particular.

En cuanto a otras categorías que tuvieron una frecuencia de aparición significativa se encuentran las experiencias y socialización de V., así como otros procesos cognitivos, entre los cuales se destacan la atención y la percepción visual.

6.2 Segunda interpretación de datos

Las fichas categóricas y el gráfico de representación sirven de soporte para la realización de un segundo análisis e interpretación de la información que supone la reorganización y recomposición de los datos en unidades de análisis significativas (UAS).

6.2.1 Identificación de unidades de análisis significativas: reorganización de los datos a partir de la triangulación teórica

Las UAS engloban un conjunto de 62 categorías identificadas en el caso de V. y se definen en función de la presencia e interrelación que éstas tienen a lo largo del estudio. En el caso particular de las categorías relacionadas con la lengua escrita, las UAS se determinan con base en un planteamiento teórico de literacidad que supone el desarrollo armónico y articulado de cuatro tipos de conocimientos:

- a)** Conocimientos sobre la cultura escrita
- b)** Conocimientos sobre el sistema de escritura
- c)** Conocimientos sobre el estilo del lenguaje escrito
- d)** Identidad lectora / escritora

Las UAS identificadas en este segundo momento se presentan en la Tabla 6.3:

Tabla 6.3.

Unidades de análisis determinadas a partir de las categorías identificadas en el Caso V.

Unidad de Análisis	Categoría
Aspectos personales y familiares	Actividades Varias Aspectos familiares Estado intrasujeto Estado intersujeto Participantes
Audición	Otorrinolaringología Seguimiento audiológico
Escuela	Escuela
Percepción Auditiva	Aprendizaje / mediación Comprensión Desempeño Detección Discriminación Identificación Memoria
Lenguaje Oral	Análisis metalingüístico Aprendizaje / mediación Competencias complejas Comunicación pre-lingüística Contenido lingüístico Función semiótica Desempeño Forma lingüística Género discursivo

Unidad de Análisis	Categoría
	Lengua extranjera N Oraciones complejas N Oraciones simples N Telegráfico N1 palabra Organización del discurso Prácticas de oralidad Procesos cognitivos Relación Uso lingüístico
Conocimientos sobre la cultura escrita	LE Aprendizaje / mediación / prácticas LE Cultura escrita LE Paradigmas
Conocimientos sobre el sistema de escritura	LE Aspectos figurativos LE Función semiótica LE Leer LE N1 Pre-silábico LE N2 Silábico inicial LE N3 Silábico alfabético LE N4-1 Alfabético inicial LE N4-2 Alfabético medio LE N4-3 Alfabético LE Nombre propio LE Ortografía LE Perceptivo LE Primeros acercamientos LE Separación de las palabras LE Pérdida auditiva
Conocimientos sobre el estilo del lenguaje escrito	LE Competencia LE Construcción del discurso textual LE Desempeño LE Escritura de oraciones LE Género discursivo y tipología textual LE Leer LE Pérdida auditiva LE Procesos cognitivos LO Análisis metalingüístico
Identidad lectora / escritora	LE Relación

6.2.2 Interpretación de las unidades de análisis a la luz del planteamiento epistemológico de la investigación

En consonancia con los lineamientos definidos por Stake (2010) para el desarrollo de un estudio de caso, durante el período del diseño metodológico de la investigación y, a lo largo de todo el estudio, se formularon una serie de temas éticos que obligaran la atención a la complejidad y la contextualidad de los casos estudiados. A medida que el análisis de los casos fue evolucionando, dichas preguntas temáticas dieron origen a temas épicos referentes a los actores y personas pertenecientes a cada caso en particular. Los temas épicos presentados en la Tabla 6.4 permiten

identificar algunas problemáticas y situaciones a comprender, al tiempo que constituyen una valiosa estructura conceptual para la organización y análisis del estudio de caso de V.:

Tabla 6.4

Temas émicos que apoyan la interpretación en el estudio de caso V.

<p>01 ¿Qué particularidades existen en el proceso de apropiación de la lengua escrita en el caso de V.? ¿Dichas particularidades a qué variables específicas están relacionadas?</p>
<p>02 ¿El entorno es consciente de las particularidades existentes en el proceso de apropiación del sistema de escritura de V. y de las variables a las que dichas particularidades están relacionadas? ¿Se llevan a cabo actuaciones específicas para abordar las necesidades reales de V.? o ¿Se trata de un conglomerado de compromisos ideológicos y prácticas no revisadas a la luz de la situación específica de V.?</p>
<p>03 ¿Las prácticas de lectura y escritura realizadas con V. son inclusivas en la teoría y en la práctica? o ¿Tienden a enfocarse en la necesidad de una educación especial? ¿Se debe de hablar de prácticas dirigidas a una población con pérdida auditiva o más bien de prácticas individualizadas según los antecedentes, características y necesidades de cada caso?</p>
<p>04 ¿En qué medida el aprendizaje de la lengua escrita de V. recae en los padres, profesores, profesionales del programa de intervención psicoeducativa u otros mediadores? ¿El papel de cada uno de estos actores es reconocido y valorado por los mismos actores y por la comunidad? ¿La comunicación entre los distintos actores es verdadera y profunda en el sentido de buscar unificar esfuerzos encaminados hacia la meta de un acercamiento a la cultura escrita?</p>
<p>05 ¿Las prácticas derivadas de cada uno de los ámbitos de focalización están encaminadas hacia un acercamiento real a la cultura escrita? En caso de estarlo ¿V. realmente contacta con ella? Más allá del nivel de lectura y escritura alcanzado ¿Se vuelve realmente una lectora y escritora competente? ¿Cuál es su sentido de identidad en torno a la literacidad?</p>

Los temas émicos expuestos se toman en consideración al momento de elaborar el informe final del caso, intentando que a lo largo del discurso narrativo propuesto por Stake (2010) se vayan abordando, promoviendo de tal forma la comprensión y la generalización naturalista por parte del lector.

6.3 Elaboración y presentación del informe final del caso V.

Para la elaboración y organización del informe final se toman en consideración las recomendaciones de Stake (2010), intentando asegurar que este informe apoye al lector a comprender el caso en su complejidad, así como los temas que ayudarán a comprenderlo. La descripción narrativa intensa con la que se introduce el caso, pretende ampliar la definición del mismo y de los contextos en los

que se inserta. En algún momento, se desarrollan detenidamente cuatro temas clave “no con el objeto de generalizar, sino para entender su complejidad” (Stake, 2010). En el caso del presente informe los temas clave están relacionados con el objeto de estudio y con las temas émicos antes planteados y son:

- a)** Conocimientos sobre el sistema de escritura
- b)** Conocimientos sobre la cultura escrita
- c)** Conocimientos sobre el estilo de escritura
- d)** Identidad lectora

En el apartado final del informe, tras haber presentado un conjunto de observaciones con una interpretación relativamente neutral, la investigadora resume lo que le parece entender sobre el caso, y en qué medida sus generalizaciones sobre él han cambiado, intentando recordar al lector que el informe “no es más que el encuentro del autor con un caso complejo”

Una vez finalizada la elaboración del informe, se somete a revisión por parte de la propia investigadora y de otros académicos que forman parte del grupo de investigación, basándose en la Lista para un control crítico de un informe de estudio de casos elaborada por Stake (2010) para fines didácticos.

6.4 Informe caso V: “Nerea lee y escribe”

El padre de Nerea se mostraba nervioso, expectante. La postura, actitudes y comentarios de su madre denotaban la rabia y la profunda tristeza que sentía ante la pérdida auditiva de su pequeña y única hija, quien acudía a su primera sesión de intervención psicoeducativa al año con nueve meses de edad. El torrente de pensamientos y preguntas que llegaban a las mentes de sus padres era perturbadora y, aún en esos momentos de duelo profundo, confiesan, cinco años después, haberse sentido siempre convencidos de que su niña incursionaría en el mundo de la lectura y la escritura de manera exitosa.

La pérdida auditiva profunda que Nerea presentó desde su nacimiento, debida a una mutación en el gen que codifica para la Conexina 26, la aislaría del mundo sonoro y de las posibilidades comunicativas y de aprendizaje que éste le ofrecía de no ser por los progresos científicos y tecnológicos de nuestra era. En este contexto histórico y situacional surgen importantes preguntas que se relacionan al ámbito de la literacidad. ¿Qué particularidades existen en el proceso de apropiación de la lengua escrita de Nerea? Dichas particularidades ¿A qué variables específicas están relacionadas? ¿Qué nivel de conciencia existe en torno a dichas particularidades? ¿Qué actores fungen como mediadores en dicho proceso? ¿Cómo son y desde qué planteamiento provienen las actuaciones específicas llevadas a cabo por dichos mediadores? ¿El papel de dichos actores es reconocido y valorado por ellos mismos y por la comunidad? ¿La comunicación entre los actores es verdadera y profunda en el sentido de unificar esfuerzos encaminados hacia la meta de un acercamiento real y profundo a la cultura escrita? ¿Son las prácticas de lectura y escritura inclusivas y actuales en la teoría y en la práctica? ¿Se vuelve Nerea una lectora y escritora competente? ¿Cuál es su sentido de identidad como lectora y escritora?

Las observaciones que aquí se presentan analizan estas cuestiones en el caso particular de Nerea, a quien se acompaña en su desarrollo desde poco antes de cumplir los 2 años, hasta la fecha actual en que, como la mayor parte de sus compañeros de cuarto curso de primaria, cuenta con 10 años de edad.

Nerea y su familia

Desde muy temprana edad, Nerea dio muestras de una personalidad observadora, habilidosa, perfeccionista, cuidadosa, detallista, perseverante y tímida, cualidades que permearían su aprendizaje e interacción con el mundo que le rodea. Poco sabía Nerea acerca de la revolución que su llegada provocaría en los familiares, profesionales y amigos que hemos formado parte de su vida. Poco sabíamos nosotros, los adultos, lo mucho que su llegada nos permitiría crecer y aprender.

Sus padres, críticos, observadores y valientes, alternaban su asistencia a las sesiones semanales de intervención psicoeducativa encaminada a proveerlos de orientación y apoyo para promover el desarrollo integral de Nerea. Ellos hacían siempre su mayor esfuerzo por integrar los objetivos

y estrategias planteados durante las sesiones de intervención a su vida cotidiana. Su madre la rodeaba constantemente de canciones y conversaciones sobre temas de interés para Nerea, mientras que su padre llegó a construir una granja de hormigas con ella para que comprendiera más acerca de los insectos y su forma de vida. De manera paralela, fortalecían sus conocimientos sobre aspectos relacionados con el desarrollo de Nerea mediante su participación en cursos, foros y lecturas diversas. El dominio del idioma inglés por parte de la madre facilitó en gran medida el acceso a una mayor diversidad de materiales.

Dentro de su gran afán por apoyar a Nerea en su desarrollo, en el verano de 2007, la familia viajó a Los Ángeles, California para participar en la sesión de verano dirigida a padres de niños hipoacúsicos preescolares de una reconocida clínica. Durante las dos semanas que permanecieron en la ciudad californiana recibieron servicios audiológicos, de consejería psicológica, de formación para padres y de consulta para Nerea. Oscar y Myriam volvieron a Madrid con mayor claridad sabiendo que, si bien el duelo emocional es un proceso reincidente, contaban con las herramientas y la fuerza necesaria para hacer frente a las adversidades que se les pudieran presentar en su lucha por la plena inclusión de Nerea. Ellos siempre hicieron su mayor esfuerzo por conseguir que se cubrieran las necesidades de su hija a nivel sanitario y educativo, a pesar de las barreras que el propio sistema y los protocolos establecidos en ese momento imponían, llegando a mencionar que “los pasos hacia delante conseguidos con cada una de estas luchas los llenaba de alegría, orgullo, seguridad y confianza en el futuro de su hija”.

Nerea ha acudido a clases de inglés, pintura y gimnasia, aspectos a los cuales sus padres han dado importancia debido a su deseo de que ella fuera capaz de participar de una vida social y cultural plena.

La audición de Nerea

A escasos 8 meses de nacida, Nerea ya presentaba un diagnóstico de “sordera profunda en el oído izquierdo y severa en el oído derecho”, hipoacusia que progresó prontamente a un grado profundo en ambos oídos. La participación de los padres en las sesiones de intervención psicoeducativa y su propia experiencia diaria, los llevaba a comprender, poco a poco y a pesar de la dificultad para aceptarlo, que los audífonos que ella utilizaba no le aportaban la ganancia suficiente para aprender el lenguaje oral de manera incidental. En consecuencia, acudieron a uno de los centros implantadores de referencia ubicados en la ciudad de Madrid para que valoraran su candidatura al implante coclear (IC). Allí se propuso la adaptación de unos audífonos más potentes a modo de prueba como parte del protocolo de implante coclear que tenían implementado. En ningún momento los profesionales de dicho centro mostraron disposición o interés por conocer el punto de vista de los profesionales que ya habían tenido contacto con Nerea y su familia. Los padres no volvieron a recibir noticias del centro implantador.

Durante su estancia en la clínica en California, la necesidad inminente de colocar un implante

coclear a Nerea se hizo evidente, por lo que a la vuelta de su viaje los padres volvieron a acudir al centro implantador. Un miembro del personal de la institución les comentó que la pérdida auditiva había progresado (aspecto que ya se había detectado anteriormente) y que seguramente la implantarían pero que tendrían que esperar, agregando de manera poco sensible que “esto no es de la noche a la mañana”. Nerea acudió a sus sesiones de evaluación audiológica y se les exigió a los padres que la niña asistiera todos los días a sesiones de logopedia, lo cual dejaba fuera de toda posibilidad el continuar con la intervención que hasta ahora había tenido. El modelo de intervención llevado a cabo en el centro implantador incorporaba apoyos visuales (gestos, lectura facial y bimodal) y ofrecía pocas herramientas y orientaciones a los padres acerca de cómo apoyar a Nerea en su día a día. Era sumamente distinto al enfoque auditivo elegido por los padres, aspecto que no pareció tomarse en consideración. Los padres, frente a la necesidad de que su hija fuera implantada, accedieron, procurando llevar a Nerea cada sábado que les era posible a sus sesiones de intervención psicoeducativa.

El implante coclear de Nerea fue activado a la edad de tres años. La alegría de sus padres al ver que Nerea respondía al sonido se reflejaba en todo su cuerpo y su rostro. Apenas pasado el tiempo suficiente para tomar una bocanada de aire, Oscar y Myriam comenzaron una nueva lucha por conseguir un segundo implante coclear que le otorgara a Nerea una experiencia binaural, así como una mejor escucha incidental y en situaciones de ruido ambiental. Un miembro del equipo implantador señaló a los padres que el segundo implante se llevaría a cabo con certeza cuando Nerea cumpliera cinco años y que, para ello, era absolutamente necesario que la niña continuara acudiendo tres veces por semana a sesiones de logopedia en dicha institución.

Los padres de Nerea no podían ni querían mantener esta situación. Las visitas diarias al centro implantador, situado en la segunda planta del hospital general, no solo eran agotadoras para Nerea y para ellos, sino que además les impedía rodear a su hija de experiencias significativas ricas en lenguaje oral, así como realizar otro tipo de actividades importantes para el desarrollo de su hija como ir al parque o socializar con otros niños y niñas del barrio.

Con ayuda de la psicóloga de la asociación para familias de sordos a la que asistían, los padres consiguieron tener una reunión con los jefes de la unidad de implantes cocleares del centro implantador, quienes aseguraron la colocación del segundo implante coclear a la brevedad y, debido a la insistencia de los padres, permitieron su renuncia al servicio de logopedia de la institución, dándoles la libertad de asistir al programa de intervención que ellos eligiesen. En octubre de 2009, Nerea recibió su segundo implante coclear, el cual fue conectado un mes más tarde.

Una vez realizada la implantación, la programación y seguimiento audiológico de sus implantes se convirtió en una pieza clave para la posterior evolución de Nerea; estos dispositivos cocleares han sido siempre programados por profesionales especializados que trabajan para la casa implantadora. Debido a que el seguimiento audiológico por parte del centro implantador no

aportaba a la familia y a la profesional la información suficiente para comprender la audición funcional de Nerea y así obtener óptimas calibraciones y beneficios del implante, la valoración de sus umbrales tonales y verbales se ha realizado en dos centros audiológicos privados especializados en audiología pediátrica que se mostraron abiertos a colaborar con el equipo de profesionales de intervención psicoeducativa.

Fue difícil crear un clima de compañerismo y confianza entre los profesionales a cargo de la intervención psicoeducativa y las programadoras de los implantes de Nerea por lo que, durante casi cinco años, sus padres se esforzaron de manera constante por conseguir que las programadoras le dieran acceso a su hija a sonidos de menor intensidad a través de sus implantes, ofreciéndole con ello la posibilidad de una mejor escucha incidental. Tras años de perseverancia, la programadora calibró los implantes cocleares de Nerea, le dio acceso a un mejor rango de escucha y aclaró que este procedimiento se hacía por indicación de los padres. Ese mismo día, Nerea escuchó los seis sonidos del Test de Ling a una mayor distancia por primera vez, incrementó su escucha incidental y, en su siguiente valoración audiológica, obtuvo mejores porcentajes de discriminación auditiva a 35dB.

La escuela

Ambos padres de Nerea trabajan y desde que era muy pequeña, ella acudió a guardería: primero en un establecimiento privado y después en uno público, ambos regulares y sin programas de integración específica para sordos. Durante estos primeros años, Nerea tuvo poco acceso a los contenidos escolares, mostrándose tímida y observadora en términos generales y desarrollando una gran habilidad para seguir a otros niños y niñas después de que se le daba una instrucción. Su comunicación era a base de sonidos y algunas pocas palabras que ya estaban dentro de su vocabulario expresivo.

En España, los Equipos de Atención Temprana, así como los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica son los responsables de proveer orientación en las etapas de educación infantil y primaria, determinando las necesidades específicas de apoyo que puedan presentar los alumnos con necesidades educativas especiales. Durante el período en que Nerea estuvo en la guardería pública, el Equipo de Orientación solicitó una reunión con los padres donde les comentó que Nerea, quien se encontraba ya dentro del protocolo para ser implantada, se quedaba atrás en clase y se dirigía más a los adultos que a los niños, posicionándose cerca de ellos para escuchar mejor, aspecto que le impedía socializar. Como origen del conflicto señalaban el “habérselos saltado” al no haberlos hecho partícipes de una primera reunión mantenida entre el personal del establecimiento y la profesional a cargo del programa de intervención psicoeducativa. Señalaron también que la modalidad de intervención por elegida por los padres era anticuada y que Nerea debería utilizar la lengua de signos, así como incorporar más gestos y señalizaciones en su comunicación y que, al no hacerlo, no estaban atendiendo a las necesidades de la niña. Myriam y Oscar se sintieron culpables, dolidos, ignorados y poco apoyados por un equipo que no se tomó el tiempo de consultar sus necesidades, opiniones y la razón de sus elecciones.

Al cumplir la edad requerida para ingresar al nivel de educación infantil, Nerea fue matriculada en un centro de educación infantil y primaria “regular” situado en su localidad. El apoyo por parte de la dirección del colegio fue total desde un inicio. Antes de seleccionar esta escuela, los padres visitaron varios centros escolares, entre ellos dos de integración preferente donde el trato y la disposición fue excelente, sin embargo, los padres percibieron que los niños no hablaban o hablaban muy poco, situación que los desalentó.

Nerea ha cursado su educación infantil y gran parte de la primaria únicamente con algunas adaptaciones de acceso, en su mayoría propuestas por los padres. Destacan adecuaciones para el manejo acústico del aula como la colocación de pelotas de tenis en las patas de las sillas, la ubicación cercana a las profesoras y el uso de un sistema de Frecuencia Modulada, el cual, en un principio, fue aportado por ellos mismos, y más tarde proporcionado por el Equipo de Orientación (siendo en un inicio analógico y, tras la petición de los padres, sustituido por uno digital). El asesoramiento por parte del equipo de orientación a los profesionales del centro en torno a este tema fue de gran utilidad.

Por indicaciones del centro escolar, Nerea estuvo recibiendo tres sesiones semanales de apoyo por parte de una Maestra de Audición y Lenguaje en etapas tempranas. Ella y la profesional a cargo de programa de intervención psicoeducativa mantuvieron comunicación constante a través de reuniones, llamadas telefónicas y correos electrónicos, siendo éstos los más frecuentes. Paralelamente, los profesionales del programa de intervención psicoeducativa realizaron visitas y observaciones en el centro escolar, donde mostraron una excelente disposición y apoyo. Los informes de valoración, realizados por el centro de intervención psicoeducativa y no por el Equipo de Orientación por petición de los padres, se compartían con el colegio, el cual procuraba otorgar a los padres el temario escolar de modo que pudiesen integrar los contenidos escolares en su vida diaria. Oscar y Myriam procuraban hacerlo de forma creativa a través de cuentos, excursiones, visitas al teatro y películas, entre otros. En su momento, los padres comentaron sentirse relajados al contar con profesionales de tanta calidad humana y profesional.

Durante su escolaridad, Nerea fue mostrando cada vez una mayor independencia en su comprensión de las instrucciones y aprendizaje de los contenidos escolares al punto que, los profesionales del centro han valorado su comprensión como superior al promedio grupal durante los últimos años de seguimiento. Su comunicación espontánea y expresividad también se incrementaron con el paso del tiempo. En un inicio, sus emisiones eran comprendidas por sus compañeros únicamente en algunas ocasiones, por lo que Nerea parecía sentirse más cómoda al interactuar con chicos que con chicas, así como con niños de menor edad cronológica. En muchas ocasiones jugaba sola, sin embargo en casa jugaba con algunos vecinitos. Poco a poco comenzó a aprender a interactuar en grupos pequeños, aspecto reforzado por los padres quienes invitaban amigos a casa para que aprendiera las competencias comunicativas y sociales necesarias. En

algún punto de su escolaridad infantil, consiguió hacerse de un par de amigas muy cercanas, lo cual impactó de manera positiva su seguridad y confianza. Esto, sumado a la implementación de algunas estrategias sugeridas por los profesionales del centro educativo y la profesional a cargo del programa de intervención psicoeducativa, favorecieron su inclusión escolar, volviéndose más abierta y expresiva, sobre todo con sus compañeros de clase, ya que con los adultos solía mostrarse más tímida. En una ocasión, la maestra de Nerea comentó a los padres que a veces tenía que mandarla a callar porque estaba armando lío con sus compañeros o conversando y que le encantaba “cotillear”. Este comentario de la maestra los llenó de felicidad.

La inclusión de Nerea en actividades deportivas, específicamente la gimnasia olímpica, le aportó elementos de seguridad, convirtiéndose en “la niña que enseñaba a sus compañeros cómo hacer el ‘pino puente’”. En las evaluaciones escolares, su integración y adaptación social pasó de ser baja, a encontrarse dentro del promedio, y finalmente a ser buena y no mostrar ningún problema en esta área del desarrollo. En términos generales, Nerea disfruta de acudir al colegio. Sus profesoras siempre han referido que Nerea muestra interés y motivación por el aprendizaje, así como un ritmo de trabajo y atención adecuadas. Continúa siendo una niña observadora, detallista y perfeccionista que ha conseguido los objetivos planteados a nivel curricular en todas las áreas, obteniendo principalmente notables y sobresalientes. Llama la atención que sus notas más bajas suelen ser en educación física y artística, siendo ella una gimnasta dedicada y una gran amante de las actividades artísticas y plásticas.

Nerea aprende a escuchar

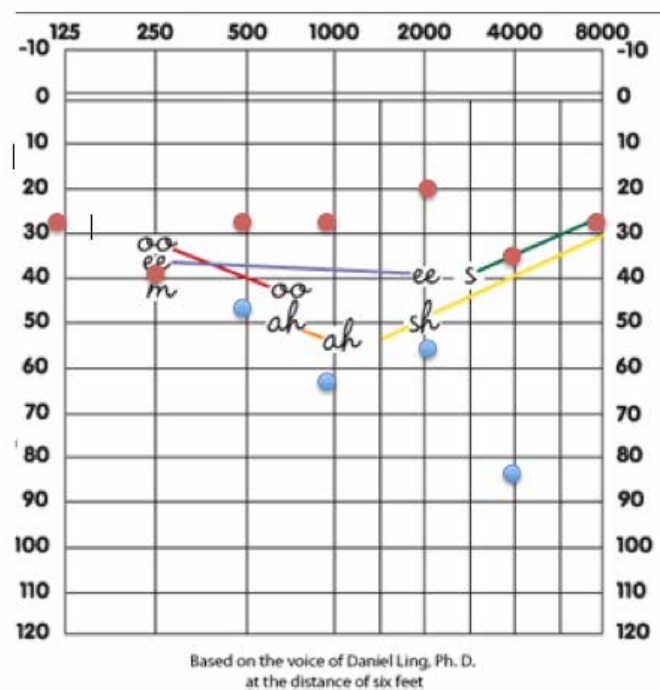
El padre de Nerea llamaba fuertemente a la puerta mientras la profesional del centro de intervención psicoeducativa observaba a la pequeña niña de un año quien, dentro de una habitación, jugaba tranquilamente sin ser consciente de la presencia de su padre. Fue dentro de este contexto donde se mostró a los padres de Nerea cómo fomentar la detección de sonidos ambientales en su vida cotidiana, ya que Nerea no giraba su cabeza ni mostraba signos de escucha aun cuando los sonidos presentados fueran de alta intensidad. Los padres comenzaron a trabajar de manera inmediata y constante por lo que al poco tiempo Nerea ya detectaba sonidos ambientales, del lenguaje y respondía a su nombre cuando se le llamaba.

Con sus audífonos, Nerea únicamente conseguía detectar los sonidos de Ling “a”, “u” e “i”, mostrando dificultad para detectar los sonidos “sh” y “m” a distancias cortas e incapacidad para escuchar el sonido “s” incluso a una mínima distancia. Las respuestas de Nerea eran totalmente congruentes con los resultados obtenidos en sus audiometrías a campo libre y dejaban en claro la necesidad de colocar un implante coclear.

La forma de intervención previa a la colocación de sus implantes cocleares estuvo centrada en el desarrollo integral de Nerea (motricidad, juego, pensamiento), así como en el desarrollo de su vía auditiva, aspecto que generaba dudas en sus audiólogos quienes, al evaluarla, dudaban del

grado de su pérdida ya que ella respondía positivamente al 100% de estímulos presentados en pruebas de patrones silábicos únicamente con sus audífonos a pesar de presentar una pérdida auditiva profunda. ¿Cómo era posible conseguir tal grado de identificación con tan bajos niveles de audición? La estimulación cercana al audífono fue un elemento clave, sobre todo si se tiene en consideración el concepto de banana dinámica del lenguaje (McGinnis, 1995), la cual se desplaza hacia abajo (mayor intensidad) o hacia arriba (menor intensidad) dependiendo de la distancia que exista entre el emisor y el receptor. Una vez colocados los implantes de Nerea dejó de ser necesario situarse tan cerca de ella al hablarle, desarrollando así una mejor escucha incidental y mayor independencia en su aprendizaje (Véase Figura 6.2).

Figura 6.2 Representación gráfica de umbrales auditivos a campo libre pre y post implante



Nota: La representación gráfica de los umbrales auditivos a campo libre de Nerea antes del implante (en azul) y después del implante (en rojo) permite observar la clara diferencia en términos de accesibilidad al espectro frecuencial del habla (sonidos de Ling) en ambas condiciones.

Si se toma en cuenta la regla de los 6dB según la cual cada vez que se reduce la distancia por la mitad se pueden ganar 6dB., pudiendo llegar a ganar hasta 24 dB al acercarse a su tecnología, resulta evidente que, con esta forma de intervención auditiva, V. podría acceder a la información suficiente para ir desarrollando sus centros auditivos cerebrales y comprender el habla a distancias cercanas. Lo anterior demuestra las posibilidades de desarrollo que posee la vía auditiva incluso sin contar con la tecnología óptima, sin por ello eliminar la necesidad de colocar un implante coclear, ya que con los umbrales a campo libre aquí mostrados (azul), V. no era capaz de identificar la mayoría de los sonidos del lenguaje a más de un metro de distancia, dejando

fuera la posibilidad de un aprendizaje incidental.

El desarrollo de los centros auditivos cerebrales en edades tempranas es considerado fundamental para la evolución lingüística posterior y, en el caso de Nerea, influyó directamente en la rápida evolución que mostró en el lenguaje receptivo tras la colocación de su primer implante coclear ya que, a muy poco tiempo de estar implantada, Nerea comenzó a dar indicios de comprensión del lenguaje siendo capaz de seguir instrucciones como “siéntate”, “guárdalo”, “di adiós”, “dáselo a papá”, “ponlo aquí”, “coge la silla”, “dame tu mano” o “lávate las manos” sin apoyo visual.

Nerea comenzó a incorporar rápidamente y de manera espontánea vocabulario nuevo como las partes del cuerpo, los animales de la granja, los alimentos y las prendas de vestir. Eventualmente Nerea fue comprendiendo instrucciones más complejas como “guarda el perro en la caja azul”, así como las diferencias lingüísticas determinadas por elementos mínimos como preposiciones y morfemas.

La transición a la escucha de instrucciones con elementos múltiples (Estabrooks, 2012) fue un momento complejo para Nerea, quien no conseguía atender a todos los detalles de las emisiones presentadas. Ella logró superar el reto planteado, al tiempo que fue mostrando mayor comprensión de conceptos abstractos y complejos en contextos puente y abierto. Durante este período Oscar y Myriam referían que en casa se mostraba más atenta a lo que le decían y con una mejor comprensión en términos generales. También mencionaban que en ambientes de ruido o abiertos como el parque, perdía mucha información. Su sistema de FM la ayudaba a comprender mejor en el aula, en el coche, así como sus dibujos animados preferidos: “Juan y Tolola”.

La recuperación de información a partir de discursos más largos sin apoyo visual representó otro gran reto para Nerea, quien poco a poco fue consiguiendo prolongar sus lapsos de atención auditiva y su comprensión, llegando a seguir las conversaciones telefónicas sin necesidad de usar el sistema de “manos libres”. Su escucha a la televisión y a otro tipo de material de audio sin sistema de FM también fue evolucionando, aunque en ocasiones aún muestra dificultad para comprender la radio.

A la fecha, cuando Nerea acude a una visita escolar o bien a algún museo con sus padres, comprende y aprende lo que se le explica. Su escucha incidental es sumamente funcional, mostrando capacidad para seguir conversaciones entre varias personas. En el colegio refieren que sus habilidades de comprensión se consideran ligeramente más altas o dentro de la media grupal.

En relación a la discriminación fina de los fonemas, este aspecto de su escucha tuvo que ser abordado de manera más formal ya que con los audífonos no conseguía identificar las sutilezas del lenguaje que permiten interpretar un mensaje oral. Los sonidos que mayor reto supusieron a Nerea, por compartir modo de articulación fueron: las consonantes oclusivas sonoras D y G; las líquidas R y L; y las fricativas F, S y Z. También fue necesario apoyarla para que su cerebro

distinguiera entre fonemas con el mismo punto de articulación como, por ejemplo, las alveolares N y L; dentales T y D; bilabiales P y B; y velares K y G. Tras apenas dos años de edad auditiva con implante coclear, sus porcentajes de aciertos en pruebas de discriminación auditiva a palabras bisílabas en contexto abierto habían llegado al 100%.

Nerea aprende a hacerse escuchar

Con apenas un año ocho meses de edad, Nerea no mostraba interés en el uso de la lengua oral como forma de comunicación, no sabía utilizar su voz ni era consciente del poder que ésta tendría en un futuro. La forma de intervención, centrada en promover la dinámica de comunicación en el hogar, propició que al poco tiempo de haber iniciado el proceso, Nerea ya presentara mayor contacto visual, toma de turnos y que comenzara a producir algunas emisiones vocálicas espontáneas, principalmente la vocal “aaaaaaa”. Eventualmente consiguió producir todos los sonidos vocálicos (I y U con poca claridad), así como las consonantes M y P, primero en balbuceo reduplicativo y después no-reduplicativo. Nerea nos sorprendió a todos al comenzar a aproximar palabras de uso frecuente de manera espontánea. Durante este período la madre comentó a la profesional que Nerea estaba “muy cambiada y más extrovertida” presentando ecolalia abundante, balbuceo constante y una jerga lingüística cargada de rasgos suprasegmentales en la cual ya incorporaba palabras que conocía. Fue durante este período que Nerea se volvió una aficionada a las canciones que su madre le cantaba, comenzando a emitir efusivamente las palabras “lluvia”, “sol” y “subió” al cantar “Wisi, Wisi araña”.

Nerea atravesó de manera convencional por las etapas del desarrollo lingüístico descritas en la población infantil normo oyente en términos generales. Al llegar a producir aproximadamente veinte palabras, de manera espontánea comenzó a unir dos palabras como “Claudia allí”, “Oda no”, “quiero agua”, “papá más”, “bocata pato”. De manera paralela sus aproximaciones se fueron volviendo más claras. A la unión de tres palabras “quiero... yogu... mamá” siguió las emisión de cuatro palabras en las que raramente integraba palabras función. Este tipo de emisiones las utilizaba tanto para referirse a situaciones presentes, como a situaciones pasadas y ausentes, hito importante en el desarrollo pragmático de su lenguaje.

Al alcanzar el nivel de desarrollo lingüístico de oraciones simples, Nerea mostró una evolución constante, llegando a producir emisiones de hasta siete palabras en las que cada vez se detectaba un mayor número de palabras función. Algunos ejemplos de sus emisiones se presentan a continuación de acuerdo a su orden cronológico de aparición:

“No hace falta”

“Vete a buscarlo”

“¿Me lo dejas un poco?”

“A ver si te gusta” (ofreciendo algo)

“¿Qué tienes ahí en la mano?”

“Yo quiero una galleta de chocolate”

“Tengo un bolso de princesa en casa ___ __ abuelitos”

“Vaya rollo, que no encontramos sitio para aparcar”

“Esa excavadora está poniendo arena en _ camión”

El pasaje de oraciones simples a oraciones compuestas comenzó a través de la unión de dos o más oraciones coordinadas por medio de la conjunción “y” de modo que en una ocasión, dentro del contexto del juego simbólico con los bebés Nerea sugirió: “Primero vamos a jugar a los bebés y que yo soy la abuelita y que tu haces toc toc toc”. También emitió oraciones coordinadas adversativas como “Si papá, hazlo pero ten cuidado y no tires nada”. Eventualmente, Nerea se colocó en un nivel de oraciones complejas, uniendo dos o más oraciones por subordinación. Algunos ejemplos de sus estructuras sintácticas fueron: “Dame la manita para tirarme al tobogán”; “Comí arroz en el cole, pero muy poquito porque tenía tomate y no me gustaba. Hoy he comido lentejas, todas las lentejas y de segundo tortilla”; “Si me pinto así mamá entonces cuando llego al cole me dirán todos que guapaaaa Nerea.” (en el contexto del día del carnaval).

La elaboración de discursos más complejos ha sido una de las áreas del desarrollo lingüístico en las que Nerea ha requerido más apoyo, no porque su proceso de apropiación de los discursos fuera inadecuado, sino como consecuencia de las exigencias que, por edad cronológica, le demandaban su entorno social y escolar. El discurso descriptivo fue el primero que ella elaboró, seguido del discurso narrativo. En un principio Nerea se mostraba insegura cada vez que se enfrentaba a situaciones que requerían de una organización lingüística más compleja, mostrando una evolución progresiva en la que comenzó por narrar historias simples sin incorporar elementos de enlace. Así, al contar el cuento de una rana dentro de una de sus sesiones de intervención psicoeducativa, lo hizo de la siguiente manera: “La rana va a casa de su abuelita. Se sienta en un sillón. Tiene miedo. No quiere mirar”. Con el tiempo y las oportunidades para practicar este tipo de discurso en los distintos contextos, Nerea fue siendo capaz de enlazar distintos sucesos a través de conectores que daban mayor cohesión a sus emisiones e incluso incursionó en la creación de sus propias historias que, día a día se tornaban más coherentes llegando a colocarles un desenlace apropiado. Al ganar seguridad y vencer el miedo a elaborar discursos más largos, las dificultades que Nerea presentaba para organizar discursos de este tipo se hicieron más evidentes, tal y como se expone en el siguiente ejemplo:

Un perro con su manta estaba fuera de la puerta y cuando una noche llovió (un niño) le preguntó a su hermana ‘¿Qué vamos a hacer para que no se moje?... ¿Cómo se llamaba el perro?...’ Y después buscaron una caja para hacer una casita y luego la construyeron, hicieron una puerta, el perro fue corriendo por su manta y la puso a la entrada de la casa y luego llovió y no se mojó”.

Hoy en día Nerea narra chistes, experiencias personales e historias de manera adecuada, aspecto corroborado por su maestra de audición y lenguaje del colegio quien, con el paso del tiempo, mencionó que Nerea ya se encontraba dentro de la media grupal en la elaboración de discursos narrativos.

El proceso de apropiación del discurso expositivo/explicativo también pasó por distintas fases, presentando períodos de inseguridad a lo largo del mismo. Con el tiempo llegó a ser capaz de explicar las reglas para jugar al escondite de la siguiente manera: “Uno cuenta y el otro se esconde... eh... y cuando el que cuenta ha terminado de contar tiene que buscar al que se ha escondido”. El discurso expositivo continúa siendo un discurso en el que Nerea se desenvuelve con menor confianza.

En relación a la forma lingüística, específicamente la fonética y la fonología, Nerea perfeccionó la producción de las vocales y las consonantes “p” y “m” e incorporó los fonemas “t”, “d” de manera espontánea tras la colocación de su primer implante coclear. Aprovechó una mediación muy sutil a través de realces auditivos para la producción de los fonemas “k”, “g” y “sh”, requiriendo una intervención más dirigida para la producción de los fonemas “f”, “l”, “rr”, “n”, los cuales había colocado en una posición velar antes de su implantación. Dentro de sus omisiones se encontraban algunos fonemas en grupos consonánticos y la “s” final. Como consecuencia de la implantación tardía presentó otros procesos como nasalización de fonemas y dislalias evolutivas. Todos estos procesos articulatorios fueron abordados y resueltos a través de estrategias que fomentaban el uso de la audición a través de su tecnología. Actualmente, Nerea tiene todos los fonemas del castellano adquiridos de manera adecuada.

Su uso de los tiempos verbales también mejoró con el tiempo, siendo, junto con la integración de la concordancia de género y número, aspectos en los que la mediación fue importante. Alrededor de los seis años de edad Nerea se hizo más consciente de su propio lenguaje, comenzando a preguntar de manera espontánea por el significado de las palabras que no conocía, así como a reflexionar acerca de la razón existente para que las palabras tuvieran un determinado nombre. Ej. “¿Por qué se llama guantera papá?”.

Nerea también fue dando indicios de una mayor conciencia fonológica al identificar los sonidos por los que comenzaban las palabras, así como las palabras que rimaban y las razones por las cuales lo hacían. En sus conversaciones espontáneas se le escuchaba hacer comentarios como: “¡Ala! Corazón y jamón riman porque terminan en ‘ón’”. También aprendió a segmentar palabras compuestas y a realizar juicios gramaticales, aspecto que le parecía divertido, por lo cual conversaba con sus padres acerca del porqué se podía decir “un planeta” y no “una planeta”.

A pesar de los grandes y alentadores cambios detectados en los entornos familiares, Nerea solía presentar una personalidad tímida e insegura al verse en la necesidad de expresarse oralmente ante personas y/o situaciones poco familiares, por lo que algunas de las prácticas y objetivos

de la intervención estuvieron encaminados a propiciar situaciones comunicativas en las que ella adquiriera mayor confianza y seguridad en su competencia lingüística. Poco a poco Nerea empezó a participar en situaciones grupales, mostrando mejores habilidades de conversación. Sus padres comenzaron a verla más integrada con sus compañeros y, alrededor de este tiempo, los profesionales del colegio refirieron a los padres que Nerea estaba “muy habladora, que todo lo contaba y todo lo decía”.

Los padres de Nerea siempre estuvieron interesados en que ella pudiera aprender otros idiomas. Ella cursa la materia de inglés en su colegio mostrando un alto grado de interés al preguntar constantemente “¿Cómo se dice esto en inglés?”. Su comprensión, expresión oral y escrita del segundo idioma son adecuadas, obteniendo “sobresalientes” y “notables” en sus notas escolares. Oscar y Myriam se sienten muy contentos de ver que su hija se vuelve competente en el uso de otro idioma.

La evolución lingüística de Nerea ha sido altamente significativa partiendo de un nivel de comunicación prelingüística en que la brecha existente entre su edad auditiva (al momento de implantar) y su edad cronológica era de aproximadamente dos años y medio, reduciéndose por completo de acuerdo con las observaciones realizadas por los padres, la escuela y los profesionales de intervención psicoeducativa así como con los resultados que obtiene en sus controles escolares y pruebas estandarizadas. A pesar de que las pruebas que evalúan la semántica del lenguaje la colocan dentro de la media para niños y niñas de su misma edad, los que convivimos con Nerea notamos una sutil discrepancia con respecto a otros niños de su entorno socio-cultural en este ámbito.

A la fecha, Nerea es una niña atenta y respetuosa hacia las opiniones y comentarios de sus compañeros. Espera su turno con paciencia y suele adaptar su comunicación a los diferentes contextos siendo consciente de las reglas del sistema de la lengua. Se muestra participativa cuando los temas son de su interés y le gusta convivir con otros niños. Se forma un juicio crítico en torno a una situación o temática planteada y al momento de hacer críticas a sus compañeros de manera verbal lo hace con un espíritu constructivo.

Le gusta conversar y en su discurso se puede identificar la elaboración de interrogantes y generación de ideas organizadas, aspecto que se ve menos claro en el caso de la generación de hipótesis y supuestos, así como en la resolución de conflictos y argumentación de sus opiniones. En cuanto a su autorregulación del pensamiento y de las emociones, Nerea identifica sus deseos, necesidades e intereses, mostrándose segura en su toma de decisiones y reservada al momento de verbalizar las emociones que experimenta.

La constante inmersión en situaciones comunicativas con significado en su hogar, el acompañamiento por parte de los profesionales del colegio, la mediación por parte de los profesionales de intervención psicoeducativa, así como los recreos con sus compañeros y los

períodos de convivencia con sus primos y amigos durante el verano han sido invaluable en su camino a convertirse una usuaria competente de la lengua oral, a tal punto que un una ocasión comenta a su padre: “¡Papá, es que me canso mucho de hablar!”.

Conocimientos sobre la cultura escrita

Nerea estuvo rodeada de actos socializadores de lectura y escritura desde muy temprana edad. En casa, sus padres la rodearon de materiales de lectura y escritura (libretas, lápices, colores, bolígrafos, cuentos, libros de experimentos, recetas de cocina, etc.) intentando darle modelos conscientes de lengua escrita por lo que muy pronto y de muy distintas maneras, Nerea fue plasmando por escrito sus conocimientos e interés en torno a esta forma de comunicación. Los ámbitos escolar, familiar y de intervención psicoeducativa, entre otros, desempeñaron un papel importante en su acercamiento a la cultura escrita. Su contacto asiduo con material gráfico diverso y su implicación en actividades de lectura y escritura la llevaron a producir diferentes tipos de textos de entre los cuales se seleccionaron algunos para compartir en este informe.

A Nerea le encantaba dibujar y escribir antes de comenzar sus sesiones de intervención psicoeducativa mientras la profesional conversaba con sus padres. Todos tomaban notas en sus respectivas libretas mientras Nerea pedía hojas en las cuales copiaba los modelos de los adultos y comenzaba a “anotar” consiguiendo producciones como la que se muestra en la Figura 6.3:

Figura 6.3 Notas de Nerea



Nerea también tenía una colección de pequeñas libretas viajeras que le permitían explorar “a su aire” en torno al dibujo y a la lengua escrita. Es en una de estas libretas, específicamente la de Cenicienta, donde Nerea escribía, por ejemplo, los nombres de los objetos que encontraba en su entorno mientras pasea, en algunos momentos de ocio, por distintos ámbitos de su casa. Dentro de estos objetos están, entre otros, los alimentos, juguetes, plantas, prendas de vestir, cubiertos y vajilla, utensilios de cocina, electrodomésticos, muebles y decoraciones.

Figura 6.4 Inventario de Nerea

GUSANITO	FRIGORIFICO
PRINCESA	ARMARIOS
PAN	TELEVISION
FLORES	VETANA
BABERO	RELOJ
POLLOS	CORTINAS
FRECA	PONDAS
PLATOS	PLANTAS
VASOS	JUGUETES
SILLA	CAMAS
MESA	CAJONES
CUYO	SABANAS
TENEDOR	MANTITA
CUHARA	LAMPARAS
SATEN	PELUCHES
LAMPARA	MUNECAS
MITRONDAS	CUENTOS
HORNO	COJIN
LAVADORA	LIBREROS

Figura 6.5 Gráfico de Nerea

NEREA	MAMA	OSCAR
NEREA	MAMA	OSCAR
TOOT	MSA	
OTE	ASM	
TE	ABDM	
CEM	ABPR	

En una ocasión particular, de manera espontánea, Nerea exploró el formato de la tabla para escribir información (texto discontinuo). En ella anotó nombres que le interesaban (NEREA, MAMA Y OSCAR) dedicando parte de su atención a modificar las formas de las letras de modo que todas tuvieran un cierto estilo curvado. Después colocó a la izquierda etiquetas relacionadas con la información de cada una de las filas.

Myriam y Nerea solían hacer juntas la lista de la compra de tal forma que, a través de la exposición continua, la pequeña fue identificando las características de este texto, es decir, que las palabras de una lista se escribían una debajo de la otra. Durante una larga temporada, incluido el período en el que se inserta esta producción escrita, Nerea firma diferentes tipos de texto con su nombre. La incorporación de su firma es una expresión de sentirse autora, cuestión muy importante para avanzar en la construcción de su identidad en el ámbito de la cultura escrita.

Figura 6.6 Lista de la compra de Nerea

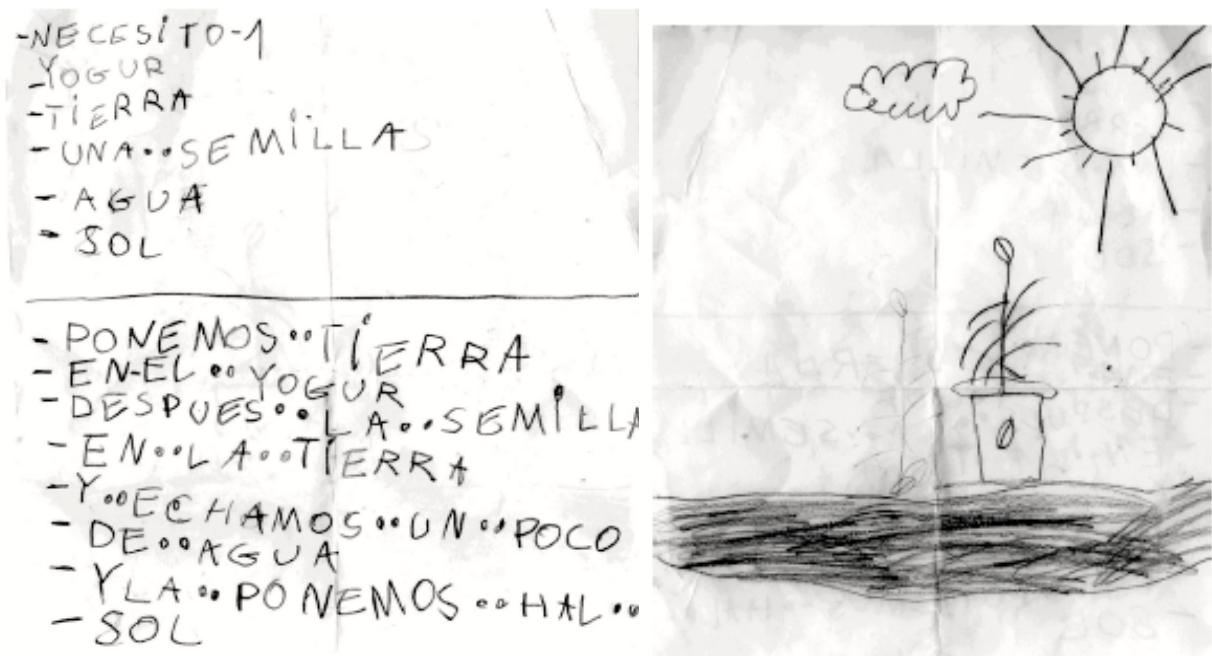


En otra ocasión, Nerea escribió las instrucciones para sembrar una planta manteniendo el estilo convencional del tipo textual apropiado para el caso ya que colocó en primer lugar los materiales necesarios y, debajo de una línea, los pasos para realizar el experimento. Al finalizar, realizó un dibujo de la planta, tal como suele mostrarse en los libros de experimentos. Nerea aún estaba dubitativa respecto a algunos aspectos como cuándo utilizar el guión o dónde colocar el número relacionado a la cantidad en la lista de los materiales.

En el texto que indica los pasos a seguir para sembrar la planta, también utiliza un guión por renglón, en lugar de un guión o un número para cada uno de los pasos a seguir, observando los

constantes intentos de Nerea por incorporar los elementos y marcas gráficas de éste tipo de portador de texto.

Figura 6.7 Instructivo para sembrar una planta



Nerea y su padre disfrutaban escribiendo cuentos en casa. Le gustaba producir textos que pudieran ser leídos por otros, como sus padres, primas y amigas. Así fue como escribió un “CUENTO PARA MaMa” y otro para María “LIBROS DE PARA DE MARÍA”. Nerea parecía encontrarse en una situación de conflicto al no estar segura de cómo utilizar las palabras DE y PARA refiriéndose a ella como escritora y al otro como destinatario. El tercer cuento lo escribió para sí misma “CUENTO PARA Nerea”. Se puede observar en los tres cuentos cómo Nerea incorporó elementos de diseño en las gráficas pretendiendo expresar su propia personalidad.

Figura 6.8 Cuentos para mis amigos

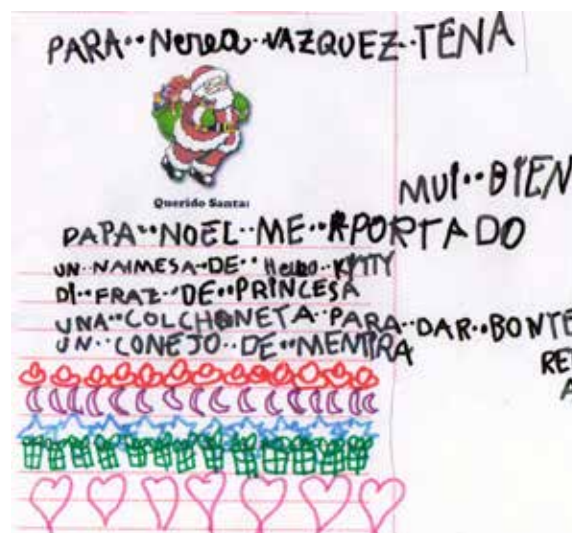


Uno de los cuentos que escribió Nerea con su padre tenía por protagonistas a una rana, un súper-héroe y un pirata. En esta ocasión Nerea se atrevió a ponerle un título a su cuento al tiempo que investigaba cuáles eran las características de este tipo de texto. Como resultado, escribió en la portada del cuento:

GUENTO
RANA
BTMAN
PIRATA

En el contexto de las tradiciones navideñas, Nerea mostró un gran deseo por escribir su carta a Papá Noel. Desde mucho tiempo antes ya estaba pensando en lo que quería pedir y conversaba con sus padres acerca de ello. El diálogo se tornó importante para entender cuestiones relevantes sobre el tipo de texto como: el destinatario del mismo, el objetivo de la carta, el número de cosas que podía pedir y la firma. Sin embargo, este conocimiento práctico no se tradujo en un saber lingüístico formal, pudiéndose observar en su carta, escrita con gran ilusión, la organización aleatoria de los elementos propios de este texto.

Figura 6.9 Carta a Papá Noel



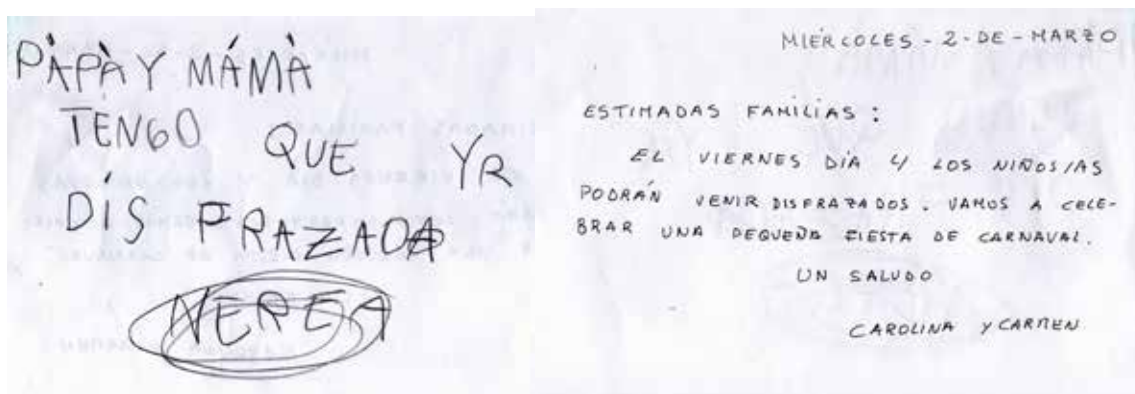
Un día de colegio, las maestras les entregaron a los niños y las niñas de su grado una nota para avisar a las familias que el día viernes los alumnos deberían ir disfrazados con motivo de las fiestas de carnaval. Las maestras colocaron la fecha, el remitente, el cuerpo de la nota, la despedida y la firma. Nerea, de manera espontánea, dio vuelta al papel y escribió su propia nota al reverso:

PÀPÀ Y MÀMÀ
TENGO QUE YR DIS FRAZADOA

NEREA (FIRMA)

Nerea no incluyó todos los elementos de la nota, como la fecha y la despedida, sin embargo escribió el destinatario, el cuerpo y la firma. Un aspecto al que Nerea dedicó especial atención es al de la forma del texto. En primer lugar se observa que, al escribir una nota formal, para mayores, Nerea dejó de utilizar los dos puntos que hasta ahora había estado usando para separar las palabras, recurriendo al espacio en blanco. Al final, Nerea firmó el documento colocando una serie de rayajos alrededor de su nombre, aspecto que también denota su interés reciente por la forma de sus producciones y su conocimiento de la cultura escrita.

Figura 6.10 Nota de la escuela



Nerea y su padre se encontraban una tarde esperando el inicio de su sesión de intervención psicoeducativa en la sala de espera. Ella decidió entonces escribir un examen de matemáticas para que su padre lo resolviera. El documento resultante es una muestra del conocimiento que Nerea ya iba teniendo acerca de los diferentes tipos de texto, de su uso y de los elementos que los constituyen y los hacen efectivos a la hora de cumplir ciertas funciones sociales. En este caso, incursionó en la producción de un texto escolar: el examen, del que algo sabía: un examen consta de distintas tareas que se deben realizar, ordenadas por medio de incisos y seguidas de una instrucción específica y un ejercicio a completar. Exploró la forma de colocar los incisos, utilizando tres paréntesis abiertos seguidos de un triángulo. Ej. (((Δ . Luego, redactó las instrucciones en imperativo en los dos primeros casos, mientras que en el tercero no escribió ninguna instrucción después del inciso dejando unas líneas para que su padre escribiera en ellas algo (que no se sabe qué es).

Figura 6.11 Nota de la escuela



Una vez que terminó de escribir el examen para su padre, colocó la nota “B” antes de que su padre lo resolviera, indicando que aunque estaba familiarizada con los elementos de un examen, no necesariamente tenía completamente interiorizado su uso.

Una tarde, dentro del contexto de una valoración psicoeducativa se pidió a Nerea que describiera a un animal, para lo cual ella eligió un mapa mental como forma de representar la información que tenía acerca del ratón. Su elección mostró que Nerea era capaz de usar distintos medios para organizar la información, mientras que por otro le evitó a Nerea la tarea de redactar un texto expositivo, discurso en el que no se sentía del todo segura.

Figura 6.12 Mapa mental



En la clase de Nerea se sugirió al alumnado inventar un problema matemático. Ella escribió el siguiente problema:

En una caja hay 30 gusanos de seda y mi mamá me regala 22 más. ¿Cuántos gusanos de seda hay en total?

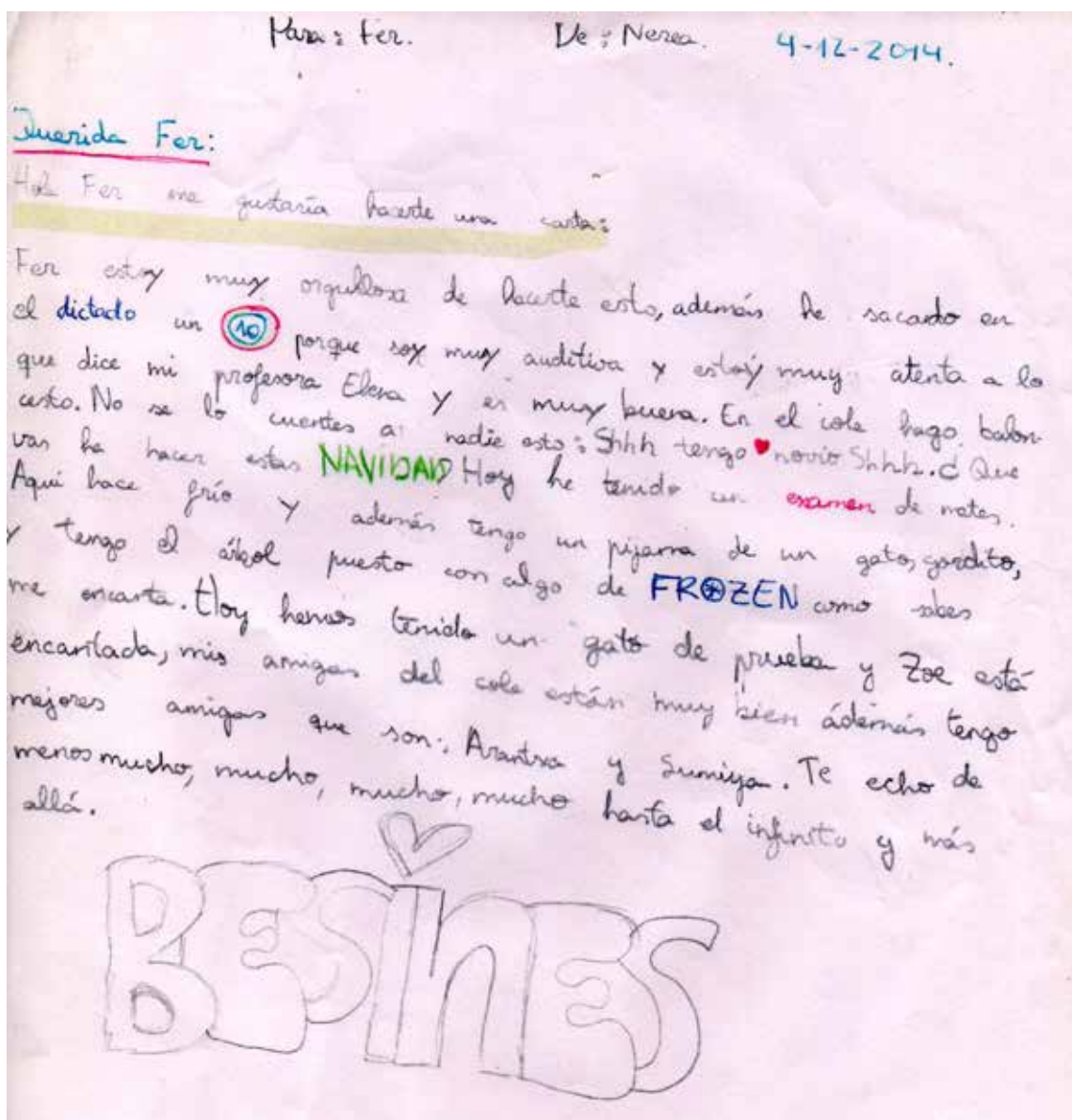
$$\begin{array}{r} 30 \\ +22 \\ \hline 52 \end{array}$$

S. Hay 52 gusanos de seda

Al poner por escrito el problema matemático, Nerea se adaptó a un discurso distinto, siendo capaz de pensar en una situación conflictiva que requiriera la realización de una operación matemática para su resolución. Después la planteó por escrito con cohesión y coherencia incluyendo el formato de pregunta, mostrando conocer y saber utilizar los elementos correspondientes a este portador de texto.

Hace poco menos de un año, Nerea escribió una carta informal para la profesional de intervención que había trabajado con ella y su familia, ya que se encontraba residiendo en otro país. Nerea tenía claro que el objetivo de una carta personal era el de comunicar al destinatario los acontecimientos que sucedían en su vida, sus sentimientos y vivencias y, en algún punto, también indagar acerca de la situación del destinatario. Utilizó algunos de los elementos correspondientes a este portador de texto: Saludo, cuerpo de la carta y despedida, dejando de lado la fecha y la firma. En algunas ocasiones, cuando deseaba enfatizar alguna palabra lo hizo usando mayúsculas (FROZEN, NAVIDAD) o bien, otro color (examen).

Figura 6.13 Carta



Las producciones escritas aquí presentadas son solo una muestra del conocimiento que Nerea fue desarrollando en torno a diferentes tipos de texto, su uso social y los elementos que los constituyen y los diferencian. En un correo electrónico, la madre de Nerea escribió con ilusión, curiosidad y asombro

la profesional de intervención psicoeducativa: “Nerea quiere escribir sílabas, copia palabras difíciles, coloca las letras al revés y añade una letra más a palabras que conoce”. Este comentario fue hecho sin establecer ningún juicio de valor, sino simplemente observando el proceso de aprendizaje de su hija. Los padres comprendían el enfoque desde el cual se promovía el acercamiento de Nerea a la cultura escrita y consideraban que la exposición que su hija tuviera a actos de lectura y escritura en contextos significativos y de comunicación, seguramente le aportarían más que algunos ejercicios tradicionales como los exámenes de opción múltiple o cierto tipo de lecturas escolares que no promoverían su razonamiento ni favorecerían su relación con la cultura escrita.

En otro momento sus padres refirieron que tanto las habilidades lingüísticas como de escucha de Nerea estaban totalmente relacionadas con su competencia en lengua escrita, enfatizando que Nerea no había recibido intervención profesional específica en esta área. Al día de hoy, consideran que la escuela ha aportado el método de aprendizaje, ellos el interés y la valoración de sus acercamientos, mientras que la profesional en intervención psicoeducativa ha brindado apoyo a la familia y al colegio en su proceso de apropiación de la cultura escrita. Ellos se sienten contentos y orgullosos de los avances y esfuerzos de Nerea quien experimenta libremente con el lenguaje escrito, modificando sus esquemas cada vez que para ella se vuelve necesario.

Conocimientos sobre el sistema de escritura

El desarrollo del simbolismo estuvo presente desde etapas muy tempranas en la vida de Nerea. El juego simbólico, al que era expuesta de manera constante en casa y en las sesiones de intervención, se convirtió en un pretexto para la planeación de los contextos, los personajes y las situaciones a representar, permeando y organizando el pensamiento abstracto de la pequeña y, creando a su vez, un terreno fértil para futuros eventos simbólicos, entre ellos, la lengua escrita.

El dibujo figurativo fue algo que a Nerea le entusiasmó desde muy pequeña y su padre llegó a comentar que todo lo que dibujaba su hija llevaba un toque de creatividad que lo asombraba. Nerea dibujaba durante sus programaciones de implante coclear, en las salas de espera de los médicos y de sus sesiones de intervención psicoeducativa, así como en sus momentos de ocio.

Alrededor de los 3 años de edad, los padres de Nerea percibieron que ella comenzaba a mostrar interés y a centrar su atención en actos de lectura y escritura, así como en el material escrito de su entorno. Le gustaba mirar las letras y poco a poco empezó a reconocer algunas de las letras de su nombre.

En las etapas iniciales del proceso de apropiación del sistema de escritura, no se percibía diferencia entre los trazos que Nerea utilizaba para escribir y los que usaba para dibujar. Poco a poco comenzó a trazar una serie de elementos o “bolitas” en línea para representar lo que estaba escrito, dando inicio así a la diferenciación de sus dibujos y sus producciones escritas. La situación descrita demostró que Nerea ya comprendía que las grafías se representaban de

forma diferenciada al dibujo y que se colocaban en línea, situándose en un nivel pre-silábico de conceptualización del sistema de escritura en el cual comenzaba a haber un reconocimiento de las características básicas del mismo: el uso de formas arbitrarias y la ordenación lineal de las mismas.

Figura 6.14 Nivel pre-silábico

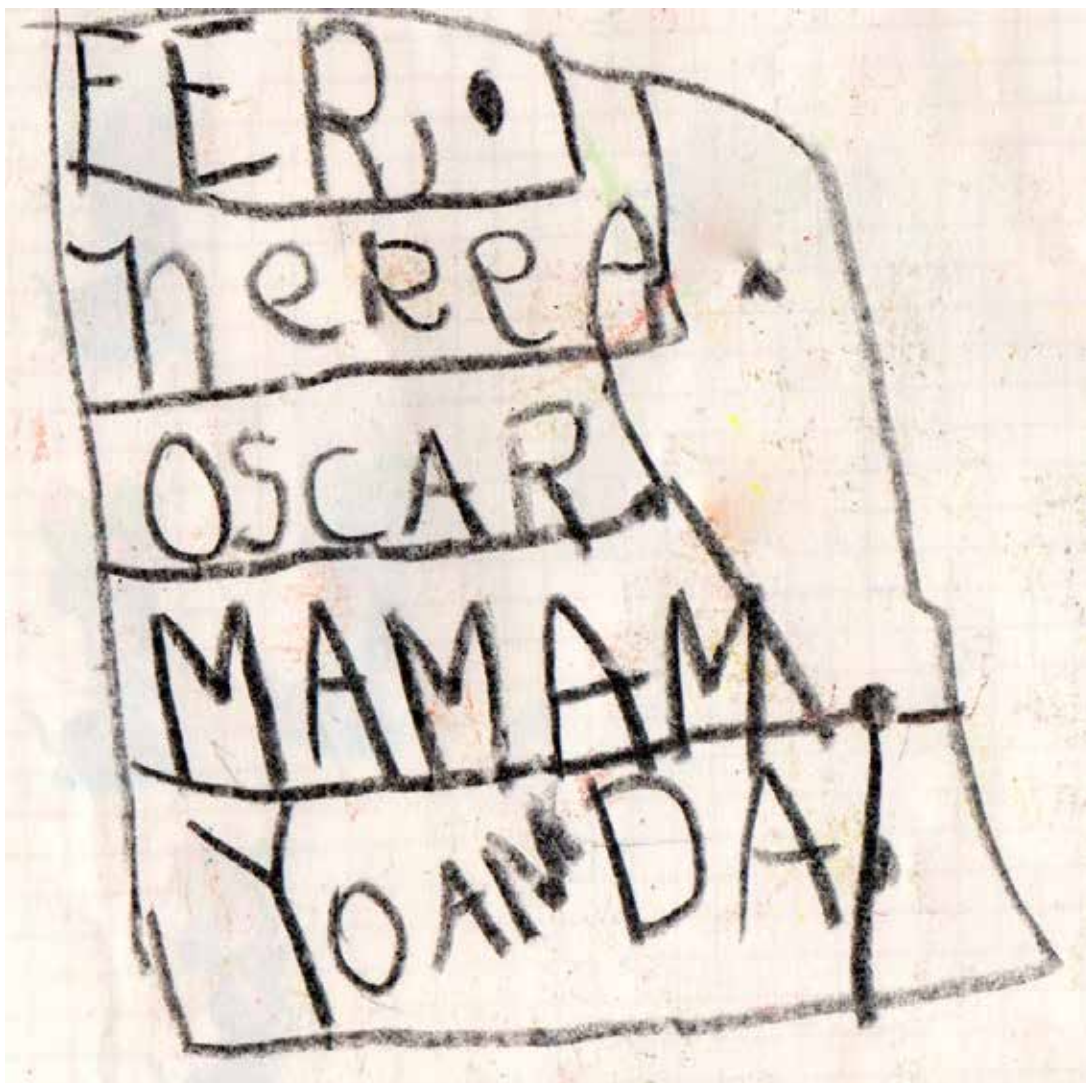


Después de un tiempo de experimentación y convivencia con prácticas de lectura y escritura, Nerea comenzó a incorporar marcas notacionales (letras y pseudoletas) que denotaban una clara evolución en la forma en que conceptualizaba el sistema de escritura. Jugaba con la posición, forma y trazado de las mismas, acompañándolas, al igual que hacen otros niños y niñas sin pérdida auditiva, de las características propias de los objetos a los que representaba. De esta forma, en una ocasión al escribir “caracol”, Nerea dibujó caracoles y después escribió “caracol” debajo de éstos, incorporando las formas sociales de las letras (D), jugando con la posición y la forma de la misma en un intento por adaptarlas al significado (caracol) sin conseguir descubrir aún los criterios adecuados para representar diferencias de formas. En esta muestra se puede observar como el texto y la imagen aún son una unidad con vínculos muy estrechos para expresar un sentido. Es decir, la interpretación del significado del texto escrito es facilitada por la imagen, sin embargo se observa un avance en la conceptualización del sistema de escritura, respecto a las producciones presentadas anteriormente, atendiendo a la diferenciación de las marcas notacionales de escritura respecto a las del dibujo.

Poco a poco y a través de un profundo trabajo intelectual, Nerea memorizó las letras que conformaban su nombre y los de sus familiares más cercanos, para luego comenzar a experimentar con esas y otras grafías, variando el tamaño de las mismas e incorporando elementos como el guión, en lo que parecieran intentos por descubrir cómo crear diferencias gráficas que den diferencias de significado a sus producciones. Su uso de letras convencionales con una direccionalidad clara fue haciéndose cada vez más presente, mostrando un avance importante con respecto a producciones anteriores. Nerea continuaba explorando, en un intento de diferenciar los nombres entre sí, la variación en la cantidad, forma y distribución de las grafías.

La presencia de la hipótesis silábica empezó a apreciarse de manera incipiente en las producciones de Nerea quien, mostrando cierto avance en relación con la conceptualización del sistema de escritura, comenzó a añadir u omitir letras en nombres que le eran sumamente familiares y que sabía leer y escribir de memoria, como por ejemplo MAMAM (MAMÁ) y YOANDA (YOLANDA). De este modo, ella comenzó a adentrarse en el proceso de decodificación, intentando apoyarse en la fonetización de las palabras.

Figura 6.15 Nivel presilábico



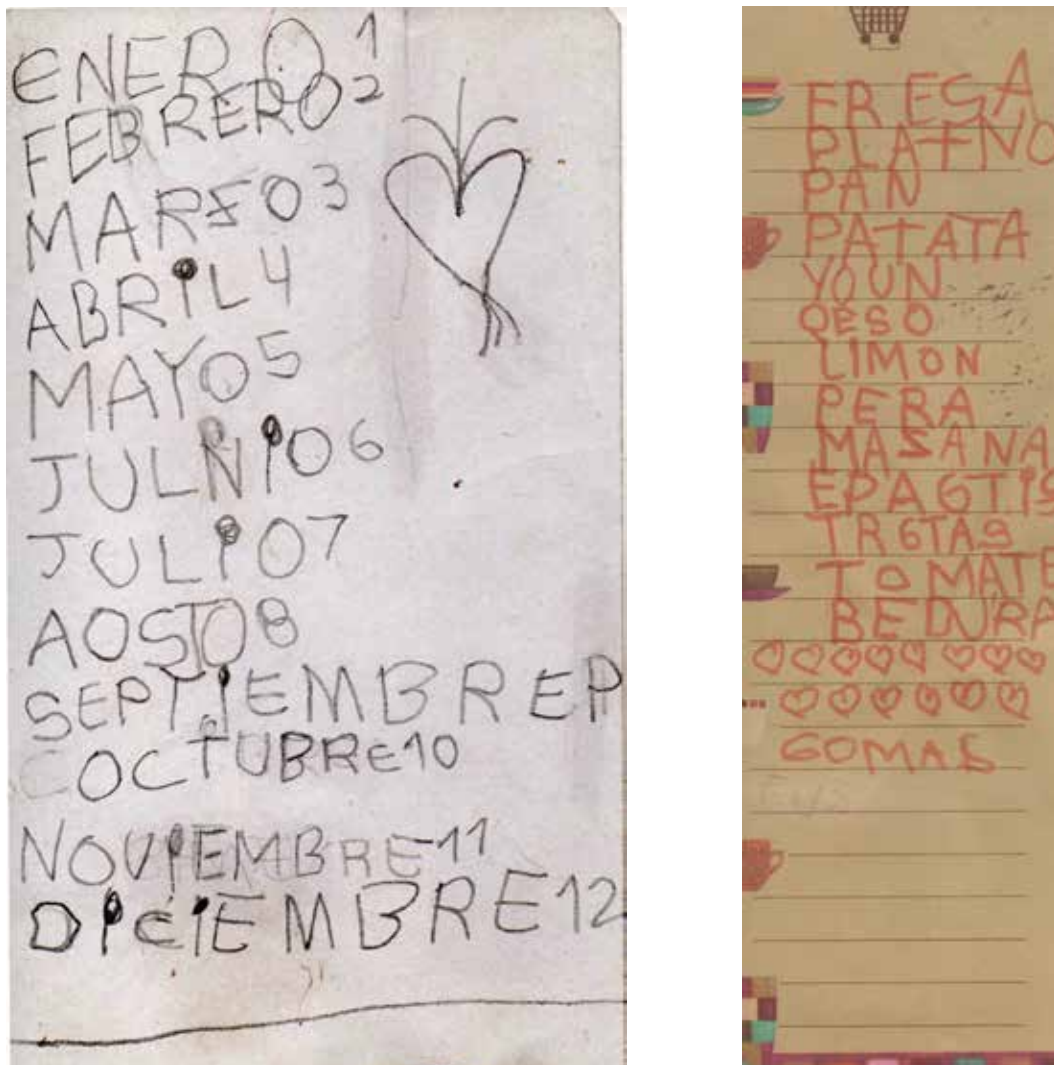
Dentro de una práctica relacionada con la escritura de los elementos necesarios para disfrazarse de princesa, Nerea, con cierta inseguridad escribió las letras “nAiO” mientras verbalizaba la palabra a-ni-llo. La posibilidad de fonetizar las sílabas de esta palabra y de identificar una marca notacional por cada una de ellas, evidencia un avance en su proceso de conceptualización del sistema de escritura, situándose así en la etapa silábica. Además, de manera incipiente, experimentaba con la hipótesis de posición según la cual se considera que las letras de las sílabas se acomodan en el orden consonante-vocal (CV), tal como lo hace al acomodar las letras NA en NAIO (ANILLO).

Figura 6.16 Nivel silábico-alfabético



La transición de Nerea entre el nivel alfabético inicial y el nivel alfabético, pasando por el nivel alfabético medio comenzó por la consolidación del esquema CV para todas las sílabas de la palabra como la vez que escribió MAZANA en lugar de MANZANA o BEDURA en lugar de VERDURA. La hipótesis de cantidad se fue proyectando poco a poco a otros constituyentes de la sílaba, generando la posibilidad de realizaciones silábicas más variadas (CVC, CCV, CVV, CCVC, CVVC) como en SEP/TIEM/BREP, PLA/T/NO, TIE/RRA, DES/PUES y PRIN/CE/SA.

Figura 6.17 Nivel alfabético inicial



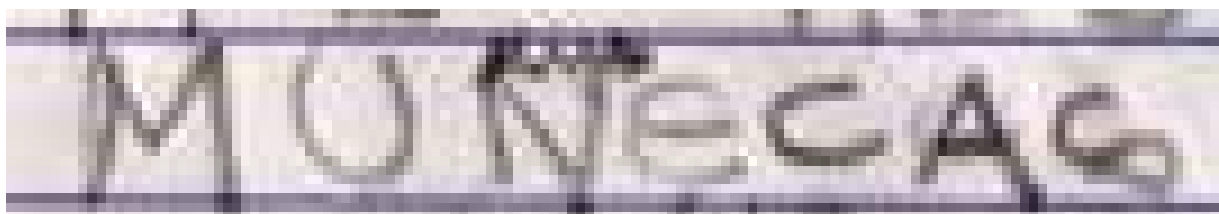
Finalmente, Nerea alcanzó un nivel alfabético en el que a cada sonido del lenguaje correspondía una grafía determinada.

Ortografía

Nerea mostró interés por la forma de los textos desde que se encontraba en etapas muy tempranas. Muestra de ello fue la ocasión en que, al escribir la letra Y al inicio de la palabra YOLANDA lo hizo con una dimensión mayor que las siguientes letras del nombre. A través de

la experiencia y su participación en actos de lectura y escritura, Nerea fue apropiándose de diversos aspectos relacionados con la ortografía de la palabra escrita, como el uso de marcas gráficas entre ellas la virgulilla de la Ñ (que en un principio trazaba con muchas onditas) o la incorporación del guión para enumerar los pasos de un proceso o los elementos de un listado.

Figura 6.18 Marcadores gráficos



Su conocimiento acerca del uso convencional de las grafías evolucionó paulatinamente llegando a mostrar a lo largo de su proceso de aprendizaje ciertas dudas con relación al uso de la letra CH, así como del uso convencional de la grafía H. En cuanto a la alternancia de grafemas con el mismo sonido, Nerea únicamente llegó a intercambiar los sonidos B y V entre sí, como por ejemplo al escribir rebista en lugar de revista. Por otro lado, ella presentó alternancia de algunos grafemas que no suelen ser típicamente descritos en la evolución de niños oyentes y que, al realizar un cotejo entre dichas sustituciones y sus habilidades de discriminación auditiva en distintos momentos, resulta evidente la relación existente entre ambos.

Nerea presentó alternancia de grafemas cuyos fonemas correspondientes compartían el mismo punto y/o modo de articulación y cuya sustitución también llegó a presentarse en su lenguaje oral en algún momento de su desarrollo. Entre ellos cabe destacar los fonemas oclusivos sordos T por C (K) al escribir mitrondas en lugar de microondas; los fonemas líquidos R por L al escribir PURGAR en lugar de PULGAR; los fricativos F, S y Z; los fonemas velares G por C (K) cuando escribe guento en lugar de cuento; y los fonemas alveolares N por L al poner por escrito vontereta por voltereta.

La comprensión y apropiación del uso convencional de los diacríticos supone un reto a todos los alumnos que transitan por la escolaridad básica. Durante los comienzos de su proceso de apropiación del sistema de escritura, Nerea no reflejaba ser consciente de la presencia de los diacríticos y, a partir de un momento pareció haberse dado cuenta de que éstas marcas gráficas también formaban parte de lo escrito, por lo que comenzó a usarlos de manera indiferenciada, explorando con la posición, ubicación y direccionalidad de los mismos, tal como se observa en su escritura de las palabras MÀMÀ Y PÀPÀ en una de sus producciones tempranas. Con el paso del tiempo, comprendió que su presencia no era aleatoria y que existían ciertas reglas que determinaban su uso, de modo que comenzó a acentuar palabras que compartían características particulares como por ejemplo, los verbos conjugados en pretérito (presté, quedé). Eventualmente

fue incorporando los diacríticos en una mayor diversidad de palabras.

Un último aspecto al que se prestó atención con relación a la ortografía de las palabras, fue a la alternancia de mayúsculas y minúsculas, mostrando una clara preferencia por las segundas en toda la etapa inicial de su proceso de apropiación del sistema de escritura poniendo en evidencia la seguridad que le aporta percibir la forma individual de cada letra. Más tarde, comienza a experimentar con el uso de las letras minúsculas, dejando las mayúsculas completamente a un lado. Eventualmente, comenzó a utilizar las mayúsculas para la escritura de nombres propios como Nut (su perro), Blanquita (su hámster) y Catalina (su amiga) y, en etapas posteriores, las integró en la representación de abreviaturas.

La ortografía de las oraciones también fue evolucionando con el paso del tiempo. En el caso de las mayúsculas, éstas las integró inicialmente al comienzo de un texto y posteriormente después de cada punto final o punto y aparte. Su aprendizaje acerca del uso de los signos de puntuación, al igual que muchos otros aspectos de la apropiación de la lengua y la cultura escrita, continúa en curso, sin embargo fue posible observar que, a este respecto, en un inicio no se detectaba en sus producciones ningún signo de puntuación, siendo el punto final el primero en aparecer al final de todo un texto, para después hacerse presente como elemento de separación entre dos cláusulas y/o ideas que daban información distinta (uso convencional). Nerea experimentó y, aún experimenta, con el uso de la coma, el cual se acerca cada vez más al uso convencional que se hace de la misma. Otros signos que ha ido incorporando han sido los signos de interrogación, exclamación, dos puntos y guiones, llegando a sobre-generalizar su uso en algunas ocasiones.

Separación de las palabras

Nerea se enfrentó al conflicto de la separación de las palabras desde etapas iniciales de su proceso de apropiación del sistema de escritura. Prueba de ello fue la ocasión en la que escribió los nombres de sus familiares todos unidos y luego los “encerró” en algo similar a “cajas” para asegurarse de que pertenecían a personas distintas.

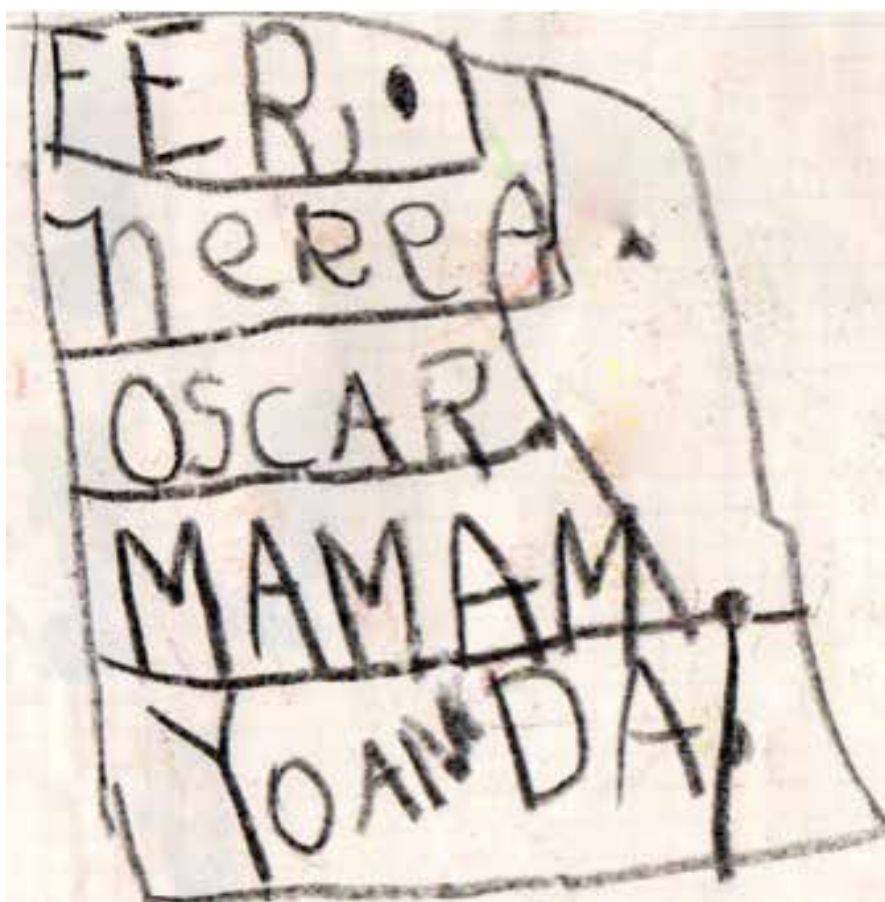
Figura 6.19 Conceptualización inicial sobre la separación de las palabras



En su escuela, se le enseñó a Nerea a usar un par de puntitos para separar las palabras de manera artificial, aspecto que pronto transfirió a sus producciones escritas espontáneas. Al inicio, dichos

puntos parecían no ser suficientes por lo que, en una de sus producciones posteriores escribió los nombres de sus familiares y, tras haber colocado los puntos aprendidos en la escuela, no parecía estar convencida de que realmente hubieran quedado separados, por lo que los encerró una vez más en “cajas” solucionando de tal forma el conflicto.

Figura 6.20 Conceptualización inicial sobre la separación de las palabras



Eventualmente Nerea fue siendo capaz de separar las palabras pertenecientes a frases cortas consiguiendo la separación a través del uso de los dos puntos que había aprendido en el colegio. Ej. “PURE--DE--PATATAS”. En otros casos Nerea realizaba hiposegmentaciones uniendo todas las palabras de las frases, observándose que aún no estaba segura de la manera en que se separan las palabras ya que probablemente estuviera aprendiendo a identificarlas en un plano meta-lingüístico (¿Cómo saber qué fragmentos pueden ser considerados palabras y por qué?).

Aún cuando Nerea ya se situaba por completo en un nivel alfabético (NA), no conseguía resolver del todo el conflicto de la segmentación de palabras, ya que, en una de sus producciones al escribir “una mesa”, escribió UN-NAMESEA recurriendo nuevamente al recurso de aislar secuencias de letras que gráficamente son iguales a aquellas que forman parte de las estructuras convencionales. Luego, intentó solucionar el problema colocando un elemento vertical entre NA y MESA obteniendo el siguiente resultado UN-NAIMESA, quedando así conforme.

A través del contacto con la cultura escrita en diversos contextos, Nerea dejó de utilizar los dos puntos que hasta ahora había estado usando para separar las palabras, recurriendo al convencional espacio en blanco.

Resultó también significativa la manera en que Nerea resolvió su intención de terminar una idea a pesar de que la línea física del papel hubiera terminado. En dos ocasiones tanto al escribir “Papá Noel, me he portado muy bien”, como al escribir “Una colchoneta para dar volteretas” se puede observar el conflicto que le representó que la línea física del papel no fuera lo suficientemente larga como para poder terminar la idea que quería plasmar. Su manera de resolverlo fue escribiéndola por encima o por debajo de su texto, pero siempre cercana al final de esa misma idea y no en otra línea, en la que de acuerdo a sus hipótesis, parecían iniciar ideas nuevas. Eventualmente Nerea resolvió dicho conflicto aprendiendo a usar el guión cuando la línea física del papel había terminado y aún no había finalizado de escribir una palabra (Es-trella”) Nerea también aprendió a utilizar el guión con una funcionalidad adecuada al separar las palabras compuestas como “cama-elástica” .

Leer

Nerea transitó por los niveles de apropiación del sistema de escritura con soltura y fluidez mostrando facilidad para leer y comprender textos sencillos, aspectos validados desde los ámbitos escolar, familiar y psicoeducativo. A lo largo del primer curso de primaria, los profesionales del colegio referían que Nerea leía con un ritmo y entonación adecuados, encontrándose dentro del grupo de alumnos que mejor lo hacía.

A partir del segundo curso de educación primaria, Nerea comenzó a presentar una ligera dificultad para la comprensión de textos más largos y complejos. Al valorar sus habilidades lectoras en el entorno de intervención psicoeducativa se detectó que todos los resultados de Nerea se encontraban dentro de la normalidad a excepción de la comprensión de textos y la comprensión oral, que se encontraban ligeramente por debajo, mostrando dificultades específicas con las estructuras sintácticas y las preguntas inferenciales. Las pruebas de escritura reflejaron que, a nivel cualitativo y cuantitativo, sus resultados se encontraban dentro de la media esperada para su edad cronológica.

Hoy en día, el desarrollo lector de Nerea parece encontrarse dentro de la media esperada para su edad cronológica. En una comunicación su maestra de audición y lenguaje escribió a la profesional de intervención psicoeducativa que Nerea mostraba habilidades “por encima de la media en lectura y escritura” mientras que las entrevistas hechas a los profesionales del centro escolar reflejan que los niveles, habilidades y preparación para la lectura de Nerea están dentro del promedio grupal. Sus calificaciones en lengua castellana suelen ser “notables” con algún “sobresaliente”.

Oscar y Myriam consideran que el desarrollo en lengua escrita de Nerea es similar al de sus compañeros. Piensan que los procesos atencionales y las adecuadas aptitudes adaptativas de Nerea han sido importantes en su proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. A pesar de ello, no dejan de estar alertas ya que son conscientes de que la falta de vocabulario, de familiaridad con ciertas estructuras morfo-sintácticas (voz pasiva; complemento focalizado; concordancia de número) y el desfase en la producción de discursos expositivos pueden ser un condicionante en la comprensión lectora y los procesos de escritura de Nerea.

Conocimientos sobre el estilo de lenguaje escrito

El discurso que contó con mayor presencia en las producciones escritas de Nerea fue el narrativo, el cual pasó por diferentes etapas, al igual que sucede con el resto de los niños y las niñas que aprenden a escribir.

Al momento de comenzar a incursionar en la representación del discurso textual, Nerea lo hizo con el discurso narrativo, llegando a incorporar, de manera aleatoria, elementos correspondientes a este tipo de discurso con los de otros tipos de textos. La progresión de su discurso narrativo cursó por las etapas descritas en la literatura para niños oyentes pasando de escribir cadenas narrativas desenfocadas a cadenas narrativas enfocadas. En las primeras, los eventos mantienen una relación clara mientras que los atributos que los unen cambian constantemente, encontrando que los personajes entran y salen de las historias, cuyas acciones cambian y cuyos escenarios no son claros.

“El pasado fin de semana... he ido al ipodromo que era una carrera de caballos y en una revista de personas en caballo y uno elegia de unas personas y el que llega al puente gana y te da dinero y luego he montado en un poni a dar un paseo”

El relato de Nerea se fue organizado encontrando que el proceso de encadenamiento de eventos centrados en atributos concretos se unían de manera coherente en la narración. En el siguiente ejemplo, Nerea introdujo un personaje central alrededor del cual se presentaban una serie de eventos relacionados:

“EL DÍA DE LA MADRE”

“Julián a salido a su jardín contento y alegre porque era el día de la madre. Luego encontró flores, hizo un ramo y llegó a casa. Llamó al timbre, abrió la puerta, vio a su madre, le dió el ramo, le dió un beso y un abrazo.

A lo largo del proceso de apropiación del discurso narrativo textual, Nerea fue presentando las ideas de manera cada vez más organizada, mostrando evolución en el contenido y en la forma de sus discursos. Su uso de oraciones se tornó más complejo con el paso del tiempo, transitando por distintos niveles de progresión de la estructura de la oración llegando a utilizar oraciones compuestas y complejas que une a través de conectores copulativos, consecutivos, enfáticos,

causales y condicionales, entre otros.

Identidad lectora y escritora

Nerea mostró interés en las letras, material escrito y actos de escritura desde muy pequeña. Disfrutaba la lectura de cuentos como parte de su rutina cotidiana después del baño y antes de ir a dormir, haciendo “como que leía” en diversas ocasiones.

Una vez que comenzó a apropiarse del sistema de escritura, exploró con seguridad la representación gráfica de su nombre, el nombre de otras personas, así como el uso de las grafías de distintas maneras. A medida que se aproximó a un nivel silábico, Nerea enfrentó cierto temor por producir “textos propios” sintiéndose más cómoda en situaciones de “copia”, circunstancia que superó con prontitud recuperando su confianza y gusto por los actos de lectura y escritura.

Una vez situada en un nivel alfabético estricto, surgieron otro tipo de situaciones de lectura y escritura conflictivas que la colocaron de nuevo en una situación de inseguridad. Con relación a la escritura, parecía sentirse segura en la producción de textos narrativos, sin embargo, sus dificultades para la elaboración de discursos expositivos, ya sea a nivel oral o escrito, comenzaron a reflejarse en su reticencia para producirlos. Actualmente, consigue redactar este tipo de textos, sin ser sus preferidos. Más allá de eso, Nerea es una escritora segura y confiada a la que le gusta explorar entre las múltiples ofertas de escritura que su entorno social le ofrece. Es una escritora activa que experimenta libremente y con seguridad en diferentes contextos, situaciones y formatos.

En cuanto a la lectura, Nerea lee por iniciativa propia y con placer aquello que le interesa, sin embargo no tiene integrado un hábito de lectura y no suele disfrutar algunos de las propuestas escolares de lectura.



The background is a solid brown color. A large, light brown, stylized number '7' is positioned on the right side, extending from the top to the bottom. A vertical bar of a slightly lighter brown shade runs along the left edge of the page.

Capítulo 7

7.1 Informe: “Pérdida de audición y cultura escrita”

Pérdida de audición y cultura escrita

Todos los chicos cuyas historias se exponen en este informe habían obtenido niveles medios en la mayor parte de las habilidades de lectura esperadas para su grado escolar de acuerdo con el PROLEC (prueba estandarizada para población normo oyente) al cierre de la fase de recolección de datos de la investigación, alcanzando los objetivos planteados en la escuela sin requerir de adaptaciones curriculares. Lo anterior lo consiguieron superando los retos que su propio cuerpo les imponía, intentando cerrar la distancia existente entre su brecha auditiva y cronológica lo más pronto posible con el fin de adaptarse a un sistema que parecía incluirlos dentro de un colectivo que lo único que tenía en común era la pérdida auditiva, evadiendo de esta manera el esfuerzo que conllevaría atender a sus necesidades particulares. Los protagonistas de estas historias sí tienen dos cosas en común: una pérdida auditiva que les impide acceder al lenguaje oral sin su tecnología y un entorno familiar amoroso, comprometido y dispuesto a acompañar a sus hijos en este camino hacia la comunicación oral y/o escrita.

Los adecuados resultados numéricos obtenidos en sus notas y pruebas estandarizadas no parecen reflejar ni hacer honor al sinnúmero de retos, variables y características de los procesos lectores y escritores individuales descritos en este informe.

Conocimientos sobre la cultura escrita

La noción de “cultura escrita” incluye a las prácticas sociales que envuelven a la escritura y lectura en contextos determinados de tal modo que, los alcances de las capacidades lectoras individuales se entienden a partir de su inserción en el conjunto de las prácticas de lectura y escritura de la comunidad. Desde este planteamiento, se conceptualiza la alfabetización como el desarrollo del conocimiento y uso de la lengua escrita en el mundo social y en eventos culturalmente validados, en contraposición a la concepción tradicional que la asume como el aprendizaje de los aspectos básicos de la lectura y la escritura (la correspondencia entre letras y sonidos). Partiendo de la premisa que sostiene que la lectura y la escritura siempre ocurren en contextos específicos, en situaciones complejas y en dimensiones interactivas e históricas, la biografía de cada uno de los chicos cobra especial interés.

Ana

Ana acudió a su primera sesión de intervención psicoeducativa a la edad de cuatro años y medio. Hasta esa fecha, los esfuerzos de los padres estuvieron encaminados a conseguir un desarrollo motor que le permitiera ser independiente y autónoma en sus desplazamientos y rutinas. Con relación a su audición y lenguaje, éstos habían sido estimulados en el marco de enfoques de corte conductista que parcializan el aprendizaje aislándolo de los contextos naturales en que

suelen presentarse. Desde ese enfoque, ella asistía aproximadamente a 8 sesiones de logopedia durante las mañanas en un colegio de integración preferente para sordos, mientras que por las tardes a tres sesiones semanales de logopedia en su centro implantador. Lo anterior, sumado al trabajo que con ella se realizaba desde un centro de atención temprana y fisioterapia, había dejado poco espacio para la socialización de la cultura escrita en edades tempranas, tanto en situaciones concretas, como en el imaginario de sus padres.

Ana acudió con su madre a la primera sesión de intervención psicoeducativa en la cual se plantearon situaciones que permitieran valorar sus dinámicas de comunicación espontáneas dentro de contextos situacionales diversos, entre ellos el juego, el cuento y situaciones de su rutina cotidiana, resultando evidente que a Ana no le interesaban los cuentos y que mostraba una gran dificultad para centrar su atención en ellos. La madre de Ana, veloz aprendiz, comenzó rápidamente a integrar las pautas de interacción con el cuento mostradas durante las sesiones. Al poco tiempo, el interés de Ana por los cuentos fue incrementando de manera progresiva, llegando a comentar su madre que todas las noches dormía con un cuento y que si no se le contaban, ella lloraba.

Su interés por el contenido textual de los cuentos se hizo evidente aproximadamente un año después, destacando una ocasión en que, dentro de la sala de espera del centro de intervención psicoeducativa, al mostrar un cuento de Caperucita Roja que había traído de casa a uno de los practicantes del centro, ella comenzó a seguir las letras con su dedo y hacer como que leía. El reingreso de Ana en el preescolar “regular” al que había acudido de pequeña fue sumamente importante de cara a la posibilidad de dar sus primeros pasos en el acercamiento a la lengua escrita, ya que desde este centro otorgaban gran importancia al desarrollo de la función semiótica, apoyando a Ana en su desarrollo del juego simbólico y el dibujo figurativo.

El cierre del ciclo de educación infantil hizo necesaria la reubicación de Ana en otro centro escolar, siendo admitida en un colegio “regular” con un alto nivel académico que estaba dispuesto a aceptarla y apoyarla. A los pocos meses de haber ingresado, los profesionales del centro convocaron una reunión en la cual señalaban que Ana mostraba grandes dificultades ante tareas de lectura y escritura y que, ingresaría a un programa específico de atención a los niños que mostraban retraso en este sentido. De no ver evolución en unos pocos meses, tendrían que buscar otra escuela que pudiera atender las necesidades específicas de la niña.

Empezó así la carrera contra el tiempo. Desde el centro escolar se trabajaba en la correspondencia grafo-fónica, el dictado, la copia, el deletreo y la caligrafía, entre otros aspectos. Al poco tiempo, Ana estaba leyendo, sin comprender y escribiendo, sin querer escribir. Desde el centro de intervención psicoeducativa se compartió material de lectura con los padres en el que se explicaban las etapas del desarrollo de la lengua escrita y la necesidad de que ésta estuviera inmersa en contextos de socialización e interacción. Los padres comprendieron la propuesta,

mencionando que la lectura les había dado bastante claridad. Comenzaron entonces a escribir recetas médicas dentro del juego simbólico, registros para concursos, instructivos para jugar sus juegos favoritos, dictados de ella hacia los demás, álbumes de experiencia, diarios, así como a rodearla de cuentos y libros de su interés. De manera paralela, procuraban darle seguridad y confianza dejando de marcar sus “errores” al leer o escribir, centrándose más bien en apreciar cada uno de sus pequeños y grandes progresos y acercándola a la cultura escrita desde propuestas que tuvieran en consideración su zona de desarrollo próximo.

Figura 7.1 Receta médica para Ana

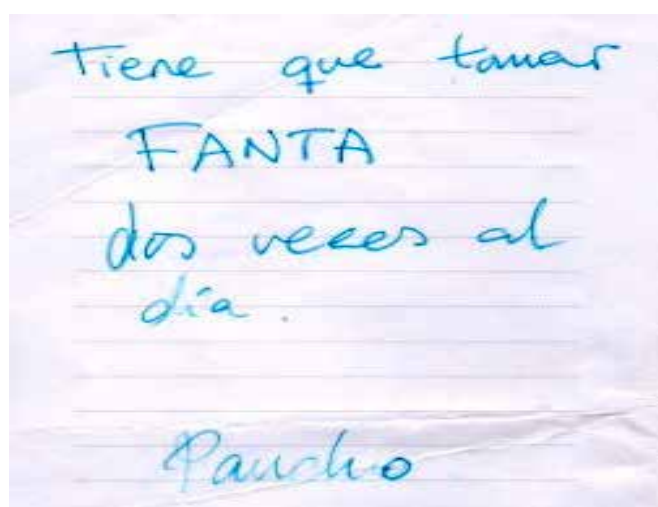


Figura 7.2 Invitación de Ana

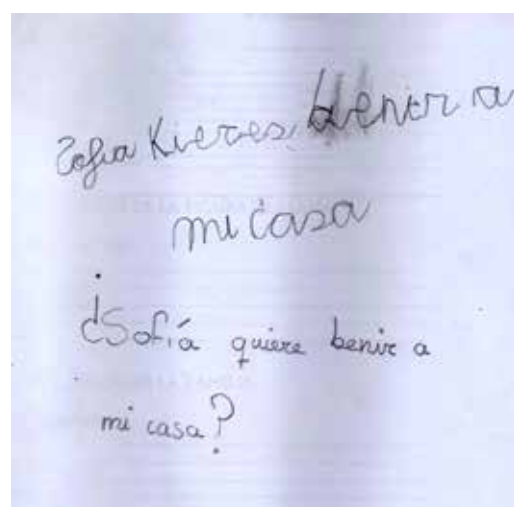
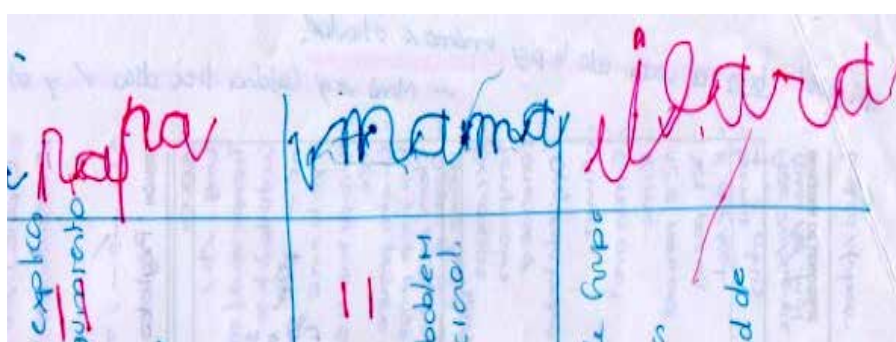


Figura 7.3 Lista de concursantes de Ana

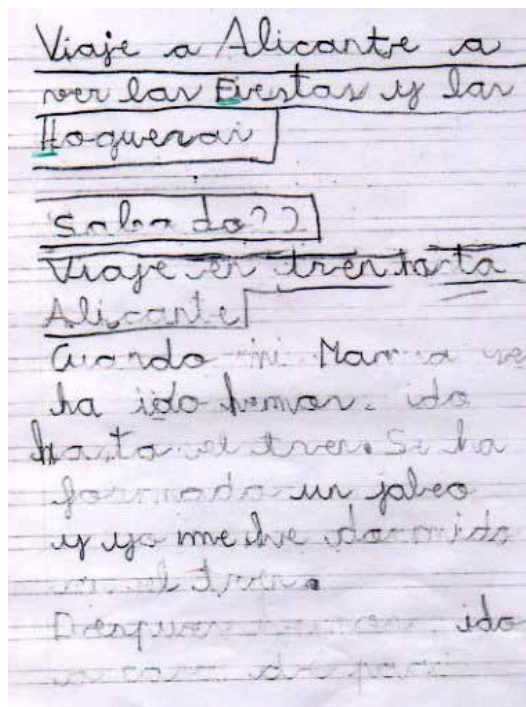


a) Arriba: Familia y nombres. Transcripción normalizada

Figura 7.4 Libro preferido de Ana



Figura 7.5 Diario de Ana



La profesora de la escuela, quien mantenía una comunicación cercana y constante con la madre de Ana, mostró una enorme dedicación y apoyo a la familia durante este proceso, validando los aciertos de la niña y procurando, dentro de la medida de lo posible, que las tareas y actividades propuestas se encontraran dentro de su zona de desarrollo próximo. En dicho entorno, Ana aprendió acerca de la escritura de cartas, diálogos, noticias, diccionarios y libros que generalmente se insertaban dentro de proyectos grupales de lengua escrita. En una ocasión, fue elegida por sus compañeros para leer la lectura de la misa escolar, lo cual llenó a Ana y a su familia de orgullo y satisfacción. Al llegar a las sesiones de intervención psicoeducativa, mientras la madre y Ana conversaban, Ana comenzó a entrar a una de las habitaciones donde había muchos cuentos, tomando varios al mismo tiempo y sentándose en el suelo para leer tranquilamente, resultando complicado quitarle el libro de las manos para comenzar la sesión. Durante su última evaluación antes de dar cierre a la presente investigación, Ana obtuvo resultados que la situaban dentro del rango medio esperado para su edad cronológica en lectura en términos generales, mostrando un ligero desfase en la vía subléxica, así como en la recuperación de procesos sintácticos, información inferencial y lectura de textos expositivos.

Carlos

Carlos tenía 5 años cuando acudió con su madre por primera vez al centro de intervención psicoeducativa. Hablaba muy poco y no conseguía entender instrucciones simples como “apaga la luz” solo por audición en contexto abierto. A pesar de ser aún pequeño, la edad crítica para el desarrollo de sus centros auditivos cerebrales debido a una mayor plasticidad neuronal ya había pasado. La intervención se centró de manera prioritaria en ver las posibilidades de desarrollar

esta vía auditiva de modo que permitiera a Carlos tener una escucha y aprendizaje incidental, fomentando el desarrollo de su lenguaje oral. Dentro de las propuestas de acercamiento y desarrollo de la lengua oral del centro, se encontraba la exposición a diversos tipos de cuentos. A pesar de que se intentaron diversas formas de acercamiento, a Carlos nunca le llegaron a interesar demasiado este tipo de textos.

Al mismo tiempo que en las sesiones de intervención psicoeducativa se abordaban sus necesidades en audición y lenguaje oral, desde el centro escolar (centro de integración preferente para sordos) comenzaban a introducir a los niños en el aprendizaje de la lectura y la escritura. La madre estaba contenta porque desde el colegio le referían que Carlos estaba “leyendo” (decodificando) y que “sus niveles de lectura, habilidad de lectura y preparación para la lectura se encontraban ligeramente por encima del promedio grupal”, mostrando excelentes resultados en ortografía. Durante todo este tiempo, las prácticas de lectura a las que Carlos estaba expuesto se reducían a los ejercicios y tareas, usualmente descontextualizadas, que se le presentaban, así como a la elaboración de fichas a partir de libros que tomaba prestados de la biblioteca de manera obligatoria.

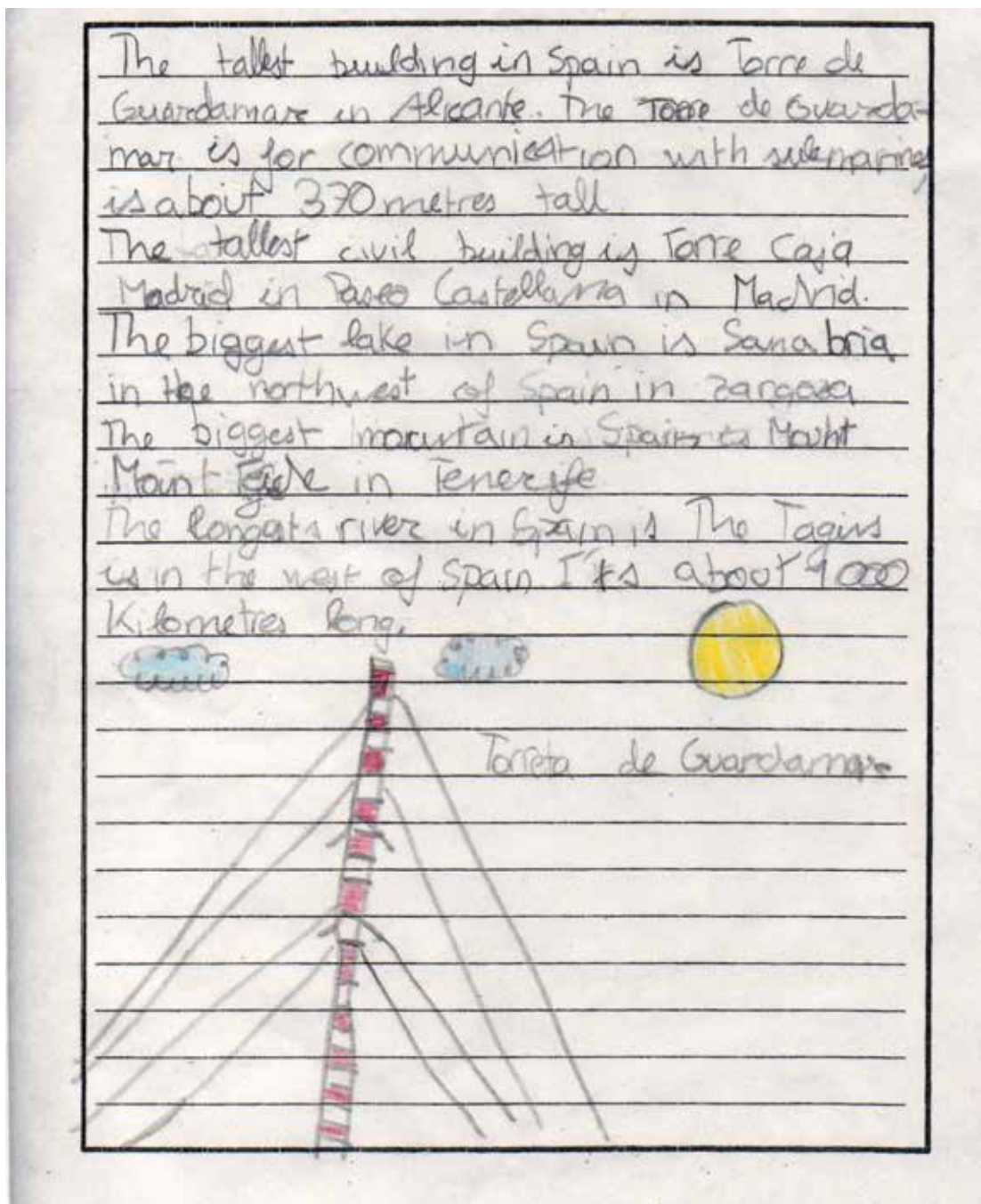
Cuando Carlos tenía 7 años de edad, su madre escribió un correo a la profesional del centro de intervención psicoeducativa solicitando orientación para apoyar a Carlos con la lengua escrita ya que desde su actual colegio (centro “regular” al que acude también su hermano mayor) referían que no comprendía las lecturas y que presentaba dificultades en la expresión escrita. Paralelamente, Carlos estaba comenzando a rechazar las actividades relacionadas con leer y escribir debido a la gran frustración que ellas le generaban.

Así fue como Carlos, en contra de su voluntad ya que se estaba volviendo mayor y ya era consciente de que el acudir a sesiones restaba tiempo de juego y ocio a sus tardes, comenzó a recibir sesiones semanales para apoyarlo en este aspecto. El comienzo del proceso de acompañamiento desde el centro de intervención fue sumamente difícil, ya que tanto la lectura como la escritura le representaban un gran reto a Carlos quien, desde pequeño, había mostrado tener una baja tolerancia a la frustración. A pesar de ello, Carlos se esforzó, trabajó, y, al tiempo que expresaba su disgusto y malestar a las profesionales que lo acompañaban, fue desarrollando un alto nivel de competencia lectora, sobre todo al descubrir que lo que aprendía en los libros y otro tipo de textos podía ser interesante tanto para ampliar su mundo, como para compartir con otras personas. Hoy en día le gusta mucho leer, principalmente textos de tipo expositivo incluyendo dentro de sus aficiones la lectura de enciclopedias. Carlos es un gran conocedor de los continentes, la tierra, el espacio, los animales y la historia, entre otros muchos temas.

Dentro de las prácticas escolares, Carlos ha aprendido a hacer resúmenes, biografías, narrativas, exposiciones, descripciones y argumentaciones por escrito. El acercamiento a la cultura escrita en el caso de Carlos llegó de manera tardía, restándole la oportunidad de aprender la función

socializadora de la lengua escrita en edades tempranas. Hoy en día, forma parte de una comunidad de lectores que muestra su clara preferencia por textos expositivos y disfruta socializando lo que en ellos aprende. Se expresa por escrito al igual que el resto de sus compañeros normo-oyentes tanto en inglés como en español.

Figura 7.6 Texto expositivo de Carlos



a) Arriba a la izquierda: La seguridad en los aviones. Transcripción normalizada. La seguridad en los aviones. En este texto os voy a hablar sobre porque viajar en avión es seguro donde usaré algunos argumentos para justificar que es seguro viajar en avión

Figura 7.7 Texto expositivo de Carlos

La seguridad de los aviones

En este texto os voy a hablar sobre porqué viajar en avión es seguro donde usaré algunos argumentos para justificar que es seguro viajar en avión.

Durante muchos años los aviones han ido evolucionando en su seguridad.

Sin embargo, mucha gente tiene miedo a volar porque creen que por una ~~turbulencia~~ turbulencia el avión se puede caer.
No presentas trabajos con tachones.

Los pilotos y tripulaciones se entrenan continuamente para conocer mejor el avión y su seguridad. Además los aviones se construyen con nuevos y avanzados sistemas tecnológicos que ayudan a los pilotos saber los problemas técnicos y climatológicos.

Considero que todos mis argumentos ~~hayan conseguido~~ han conseguido convencer a los lectores que volar en avión es seguro.




Figura 7.8 Texto expositivo de Carlos



Santiago

Al preguntar a los padres de Santiago acerca de sus hábitos y preferencias lectoras, ellos responden: “Santiago lee diario y por voluntad propia diferentes tipos de textos. Por la calle lee los carteles de las tiendas, los anuncios de las paradas de autobús, los nombres de las calles... si nos dan algún folleto, lo lee; lee los carteles que salen en los programas de TV y nos avisa si van a hacer esta serie o aquella película”. En relación a su grado de interés por la escritura señalan que le gusta escribir en diferentes contextos y mencionan: “Nos deja notas cuando quiere decirnos algo, si está contento o quiere pedir perdón, escribe en la pizarra de casa cosas que le pasan, o para dar la bienvenida a algún amigo que vaya a venir pone carteles en la nevera...”.

Santiago ha disfrutado y se ha divertido mucho con el proceso de aprendizaje de la lengua escrita, mostrando un alto grado de interés en casa donde se le motiva a través de actos sociales de lectura y escritura. Su familia ha tenido una gran influencia en su acercamiento a la cultura escrita ya que, sin haberle presionado ni adelantado conocimientos, fue encauzando su desarrollo y reforzándolo de manera positiva, procurando que leer y escribir estuvieran relacionados con momentos agradables y que también pudiera servir como herramienta para resolver conflictos en los momentos menos agradables. A modo de ejemplo, la madre refiere: “Cuando hace algo que no está bien o cuando se enfada conmigo por algo se va corriendo, busca un papel y lo escribe. Luego me lo deja cerca, a la vista, o me lo da y espera mi reacción. También si lo que piensa es bueno, tengo uno que dice ‘Qué alegría tan grande me has dado’. Cuando le dejaron la mascota de la clase se la trajo a casa y le escribió un cartel de ‘Bienvenida Bomba’ en la pizarra de casa (siempre está a punto). Desde que sabe escribir es él quien escribe la carta a los Reyes Magos y también los Christmas navideños. Cuando es cumpleaños de algún amigo, le ponemos una nota en el paquete de regalo escrita por él y la decoramos con colores o con alguna foto suya. Es divertido. Hacemos tarjetas de felicitación que él escribe para el día de la madre o del padre. Todo esto lo enfocamos con algo divertido y le felicitamos si la intención de escribir es

suya, sin adular mucho, pero que vea que estamos contentos con la iniciativa”. Poco queda por decir acerca de las propuestas de acercamiento a la cultura escrita a las que Santiago ha estado expuesto, pudiendo simplemente mencionar que, hoy en día, sin lugar a dudas, a pesar de que aún le queda mucho por aprender en torno a este objeto de conocimiento, conoce la función social de la lengua escrita.

Figura 7.9 Cómic de Santiago



Figura 7.10 Letrero de bienvenida

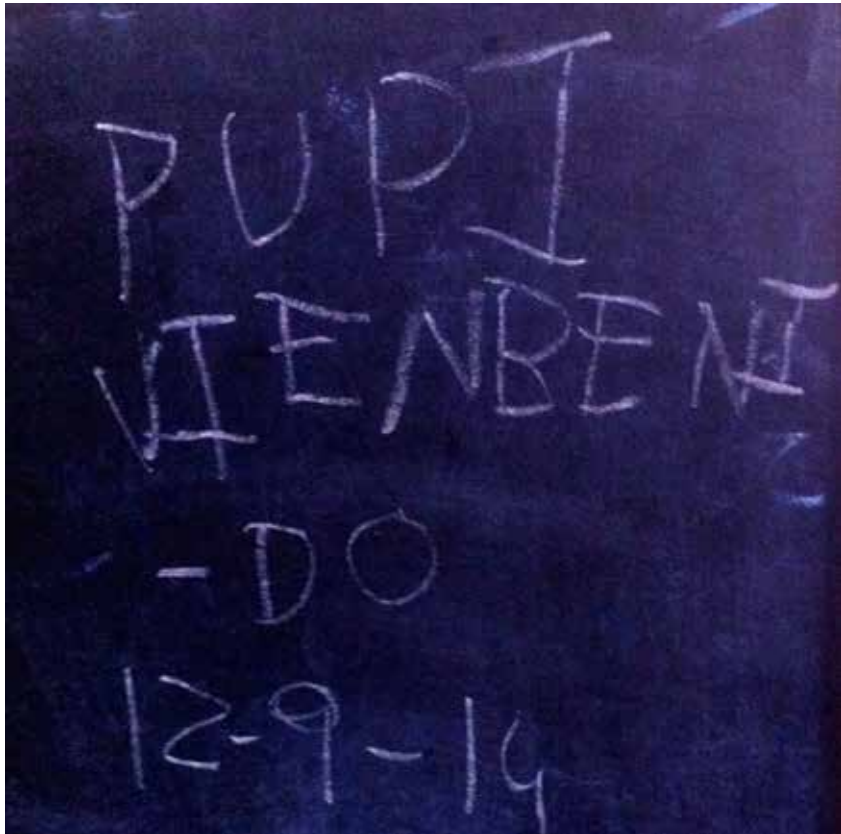


Figura 7.11 Nota a los padres

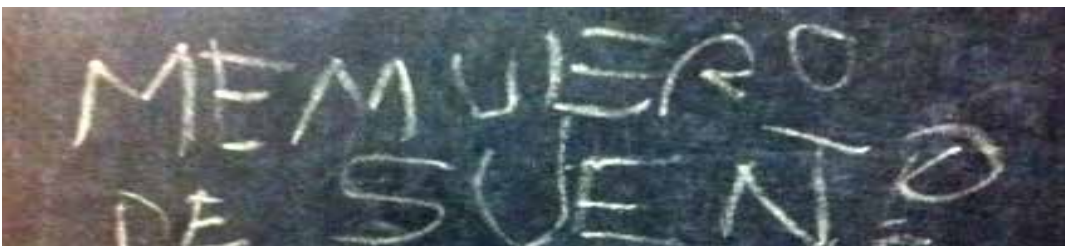


Figura 7.12 Nota a los padres



MAMÁ ME AS DA
MUCHA ALEGRIA

Nerea estuvo rodeada de actos socializadores de lectura y escritura desde muy temprana edad. En casa, sus padres la rodearon de materiales de lectura y escritura (libretas, lápices, colores, bolígrafos, cuentos, libros de experimentos, recetas de cocina, etc.) intentando darle modelos conscientes de lengua escrita por lo que, muy pronto y de muy distintas maneras, Nerea fue plasmando por escrito sus conocimientos e intereses en torno a esta forma de comunicación. Los ámbitos escolar, familiar y de intervención psicoeducativa, entre otros, desempeñaron un papel importante en su acercamiento a la cultura escrita. Su contacto asiduo con material gráfico diverso y su implicación en actividades de lectura y escritura la llevaron a producir diferentes tipos de textos, entre los que se pueden identificar notas, recados, inventarios, gráficas, listas de la compra, instructivos, cuentos, cartas, exámenes, mapas mentales y problemas matemáticos, entre otros.

CUENTO
RANA
BTMAN IN
PIRATA

CUENTO
PARA
INCREMA

CUENTO
PARA
MAMARIA
Zomig

LIBROS
DE
PARA
DE
MAMARIA

Figura 7.15 Producciones varias Nerea

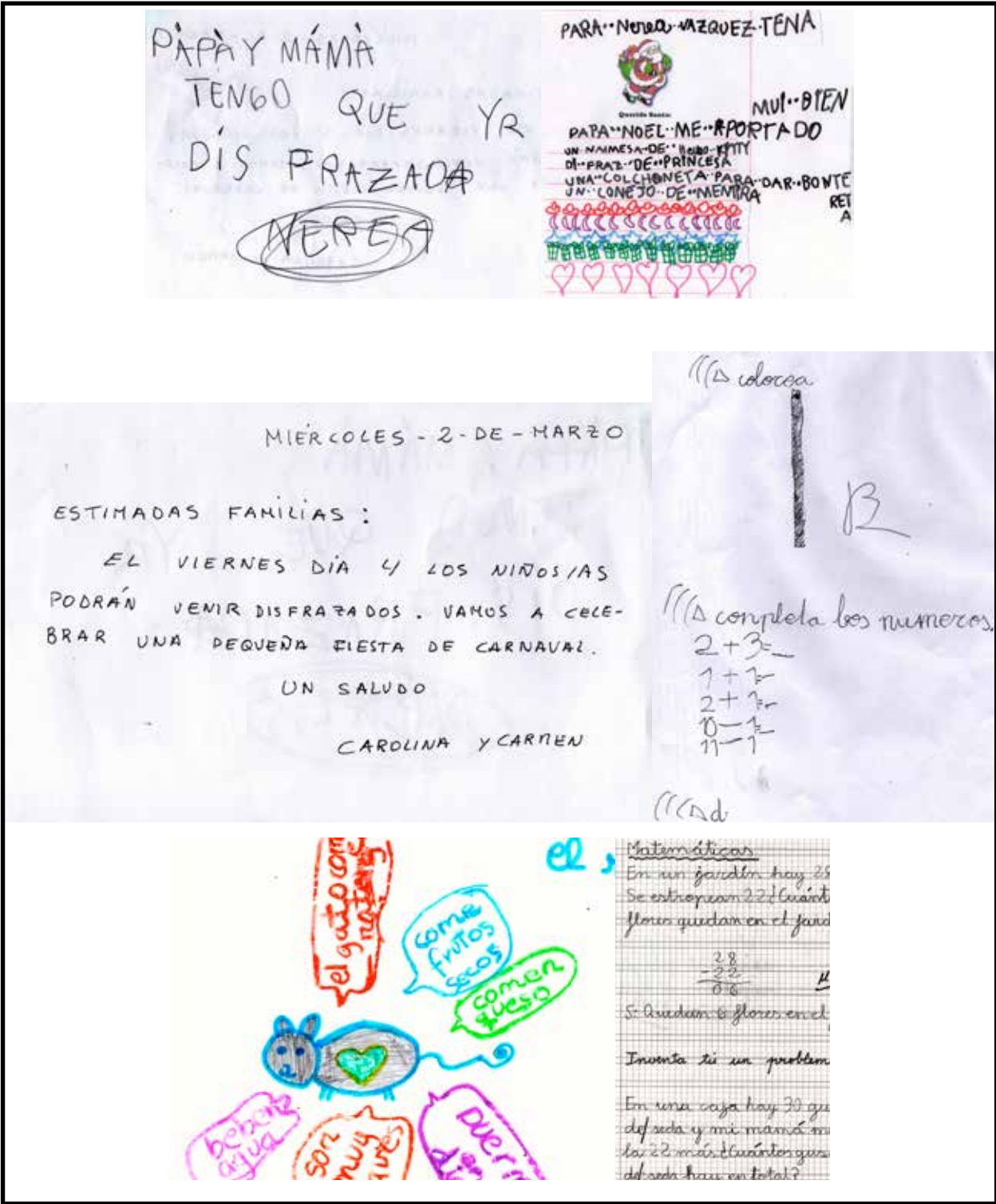
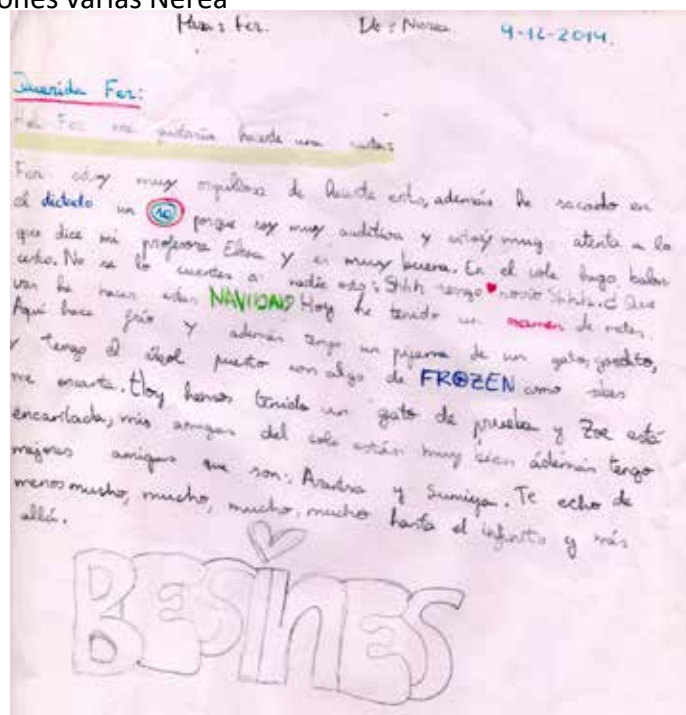


Figura 7.16 Producciones varias Nerea



A lo largo del proceso de apropiación de la cultura escrita, cada uno de los chicos tuvo oportunidades distintas para explorar diversos tipos de textos, sus características, sus elementos y la función social que éstos desempeñan. El camino particular de cada uno estuvo marcado por su propia biografía personal, así como por los contextos educativos y familiares en que socializan e interactúan.

Conocimientos sobre el sistema de escritura

La heterogeneidad de los chicos se hizo presente también en el desarrollo de la representación gráfica a través del dibujo figurativo. Durante su etapa temprana, Carlos dibujó poco, existiendo escasos registros de éste tipo de producciones. A Ana no le gustaba pintar, dibujar, ni colorear, demorando un largo período de tiempo antes de que comenzara a realizar sus primeros dibujos figurativos. La aparición de la figura humana, aproximadamente año y medio por detrás de lo esperado para su edad cronológica, consistió en un progreso evolutivo importante en el sistema representativo de Ana.

Figura 7.17 Dibujo figurativo de Ana



Por su parte, Santiago dibujaba con un alto grado de detalle para su edad cronológica (aspecto corroborado por sus profesores del colegio), mientras que para Nerea el dibujo fue una actividad que le entusiasmó desde pequeña, llegando su padre a comentar que todo lo que dibujaba su hija llevaba un toque de creatividad que lo asombraba. Nerea dibujaba durante sus programaciones de implante coclear, en las salas de espera de los médicos y de sus sesiones de intervención psicoeducativa, así como en sus momentos de ocio.

Figura 7.18 Figura Humana de Santiago **Figura 7.19** Hello Kitty con mano de Nerea



A través de sus dibujos, los niños y las niñas hacen un esfuerzo por imitar la realidad y representarla. Los primeros dibujos figurativos infantiles surgen como manifestaciones de la función representativa que permite la expresión gráfica de las imágenes mentales. La evolución

de esta función representativa o simbólica está estrechamente relacionada con el final de la etapa sensorio-motriz y con el desarrollo del juego simbólico, el cual permea y organiza el pensamiento abstracto de los pequeños, creando un terreno fértil para futuros eventos simbólicos, entre ellos, la lengua escrita.

En el caso de Carlos, debido a la edad cronológica con que comenzó a acudir al centro de intervención psicoeducativa, se desconoce cómo fue la evolución de su juego simbólico, aunque la madre menciona que no estuvo muy presente en su infancia. En los casos de Ana, Santiago y Nerea, todos presentaban un desfase en el juego con respecto a lo esperado para su edad cronológica al inicio de la intervención. Santiago y Ana ponían los coches en fila mientras que Nerea abría y cerraba cajas. En los tres casos, parte de los objetivos del inicio de la intervención fue el de acercarlos al nivel esperado de juego atendiendo a su edad cronológica, situación que en los casos de Santiago y Nerea llevó menos tiempo debido a la corta edad que tenían. En éstos dos casos, el dibujo y la apropiación del sistema de escritura surgió de manera espontánea, mientras que en los casos de Ana y Carlos se dio de manera inducida. En la actualidad, Ana y Carlos escriben, mientras que a Santiago y a Nerea les encanta escribir.

Alrededor de los 3 años de edad, los padres de Nerea y de Santiago percibieron que sus hijos comenzaban a mostrar interés y centrar su atención en actos de lectura y escritura, así como en el material escrito de su entorno. A Nerea le gustaba mirar las letras y poco a poco empezó a reconocer algunas de ellas por su nombre, mientras que Santiago preguntaba constantemente acerca de las grafías, las palabras escritas y lo que ellas representaban. En el caso de Ana, esto sucedió alrededor de los cinco años, edad en que poco a poco empezó a perder el miedo a leer inventando sonidos y palabras a partir de las grafías que descubría y haciendo como que “leía” al seguir con su dedo los textos de los cuentos que encontraba a su alrededor. Tanto los padres de Santiago como los de Ana mostraron cierto grado de preocupación ante sucesos que formaban parte del proceso de apropiación de la lengua escrita y que, para quienes no están familiarizados con la psicogénesis de la escritura, podrían parecer “errores” (inversiones, omisiones, hiposegmentaciones, etc.). La ansiedad de los padres disminuyó hasta cierto punto tras entrar en contacto con bibliografía referente al tema desde un punto de vista constructivista. En ninguno de los casos se explicó a los padres este proceso desde el centro escolar al que sus hijos acudían, aspecto que se considera fundamental para todo padre cuyo hijo o hija está aprendiendo a leer y escribir, independientemente de que éste tenga una pérdida auditiva o no.

Según Ajuriaguerra (1981), el desarrollo de la escritura constituye el producto de una actividad psicomotriz extremadamente compleja en la cual participan: la maduración del sistema nervioso central, expresada por el conjunto de actividades motrices; el desarrollo psicomotor general, especialmente en lo que se refiere a los procesos tónico-posturales y la coordinación de los movimientos; y el desarrollo de la motricidad fina en los miembros superiores, incluyendo los dedos y la mano. La etiología de la pérdida auditiva de Nerea y de Santiago, no suele presentar

comorbilidad con dificultades en la maduración del sistema nervioso. Lo anterior, sumado a la riqueza de actividades al aire libre a las que ambos estuvieron expuestos en entornos naturales desde etapas muy tempranas, probablemente haya influido en que ambos desarrollaran las destrezas grafomotrices de forma adecuada. A pesar de que no se registró el desarrollo grafomotriz de Carlos, su madre menciona que de pequeño participaba constantemente en actividades motrices y que no cree que haya mostrado dificultades en este sentido. La prematuridad de Ana conllevó, entre otras cuestiones, a una inmadurez neurológica reflejada años más tarde en su regulación del tono, la postura, el equilibrio, la coordinación gruesa y fina, la orientación espacial, el seguimiento de estructuras rítmicas y la coordinación visomotora, entre otros aspectos. consecuencia, su proceso de apropiación de la lengua escrita se vio marcado por la dificultad para reproducir los trazos en letra cursiva que en la escuela le demandaban ajustar la letra a la pauta cuadriculada, distribuir y organizar la información en el espacio gráfico otorgado, así como mantener la linealidad en sus producciones. Las dificultades mencionadas se reflejaban con claridad en las sincinesias bucales y linguales que ella presentaba al escribir, dibujar y recortar, llegando incluso a presentar sialorrea. Ana solía hacer comentarios frente a las tareas de escritura diciendo que era “muy difícil” y que se cansaba.

Los padres de Ana hicieron un gran esfuerzo por localizar profesionales que pudieran abordar los aspectos mencionados desde un planteamiento psicomotriz, más allá de la fisioterapia que ella recibía. La pesquisa fue más complicada de lo que nos hubiéramos podido imaginar, de modo que, al ingresar al primer curso de primaria, Ana comenzó a acudir a clases de ballet con la intención de que le ayudara en el desarrollo de los aspectos psicomotrices mencionados. A Ana le encantaban sus clases de ballet y su maestra reiteraba el gran esfuerzo que ella hacía por seguir la clase y reproducir los movimientos. Al poco tiempo, Ana comenzó a mostrar los síntomas de la enfermedad de Legg-Calve-Perthes que afectaba la cabeza femoral en la cadera por lo que, entre otras cosas, se vio obligada a discontinuar su asistencia. La propuesta escolar para atender sus dificultades en el trazo estuvo centrada en la realización constante de ejercicios caligráficos.

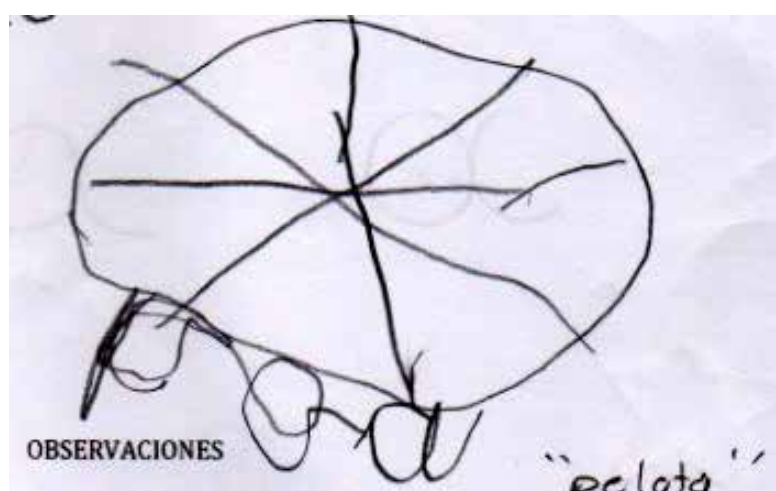
En los tres casos que tuvieron seguimiento desde etapas tempranas, existen suficientes evidencias que sugieren que, al igual que los chicos oyentes, los niños con pérdida auditiva se adentran en el proceso de construcción del sistema de escritura observando y estudiando las diferencias entre los trazos correspondientes al dibujo y los que corresponden a la escritura, tanto por su forma diferenciada como por la linealidad de las mismas. Las marcas notacionales elegidas por cada uno de los niños para representar una idea por escrito podían diferir en la forma (Ej. “bolitas” en el caso de Nerea; “círculos” [“bolitas” más grandes] en el caso de Ana; y pseudoletas en el caso de Santiago. A pesar de éstas diferencias, todas sus primeras producciones mantenían una linealidad clara de izquierda a derecha, ejemplificando los conocimientos tempranos que ellos iban desarrollando en torno a las características básicas de cualquier sistema de escritura: el uso de formas arbitrarias y la ordenación lineal de las mismas. En el caso de Nerea lo anterior ocurrió alrededor de los tres años, en Nico cerca de los cuatro y en Ana a los cinco.

Figura 7.20 Nivel pre-silábico Nerea y Ana



Tras un tiempo de experimentación y convivencia con prácticas de lectura y escritura, Ana, Santiago y Nerea comenzaron a incorporar marcas notacionales con más características propias del sistema de escritura, incluyendo en sus producciones pseudoletras y letras que representaban con una linealidad adecuada, al tiempo que se permitían explorar y jugar con la posición, forma y trazado de las mismas. En los tres casos fue posible observar como, al igual que hacen otros niños y niñas sin pérdida auditiva, transitaban por un período en que el texto y la imagen aún eran considerados una unidad con vínculos muy estrechos, que juntos expresaban un sentido de modo que la interpretación del texto era facilitada a través de la imagen.

Figura 7.21 Unidad imagen texto



Ambos chicos iniciaron su proceso de exploración del sistema de escritura de manera espontánea, construyendo sus hipótesis en torno a los elementos de la cultura escrita presentes en su entorno social. Resulta llamativo que ambos mostraron preferencia por el uso de letras de molde mayúsculas, aspecto que se vio respetado y reforzado tanto en el colegio como por parte del programa de intervención psicoeducativa.θ Ana no parece haber tenido la oportunidad de explorar demasiado en este sentido, ya que las prácticas escolares de lengua escrita a las que estuvo expuesta una vez que había desarrollado la capacidad de representación simbólica a partir del dibujo figurativo, iniciaban el proceso con letra cursiva, tarea que resultaba sumamente complicada en su caso debido a la implicación motriz y a las dificultades que el descifrado de este tipo de trazo enlazado pueden llegar a representar.

Ana, Nerea y Santiago produjeron textos que los situaban claramente en un nivel silábico alfabético, encontrándolas en menor cantidad y con menor variedad en el caso de Ana, cuyo proceso estuvo sumamente mediado por la escuela, donde realizaba prácticas de copia, dictado y deletreo bajo la constante necesidad de alcanzar un nivel más cercano al de sus compañeros, probablemente reduciendo sus oportunidades de una libre y espontánea exploración.

Dentro de una práctica relacionada con la escritura de los elementos necesarios para disfrazarse de princesa, el padre de Nerea escribió la palabra PULSERA. Nerea, con cierta inseguridad, escribió las letras “nAiO” mientras verbalizaba la palabra “a-ni-llo”, situándose en el nivel silábico-alfabético. Como puede observarse en su producción, Nerea incorporaba la hipótesis de posición encontrando que la sílaba inicial únicamente tendría sentido si se disponía en el orden consonante-vocal (CV), dando como resultado la sílaba inicial en la producción NA-I-O (ANILLO).

Figura 7.23 Evolución de la conceptualización silábico-alfabética



En otra ocasión, Santiago utilizó su pizarra de casa para dibujar a la abeja maya con mucho detalle. Al terminar su dibujo, escribió encima de él a modo de título: “LABJAMAMLIA” (LA ABEJA MAYA), demostrando también encontrarse en el mismo nivel que su amiga Nerea en la muestra anterior.

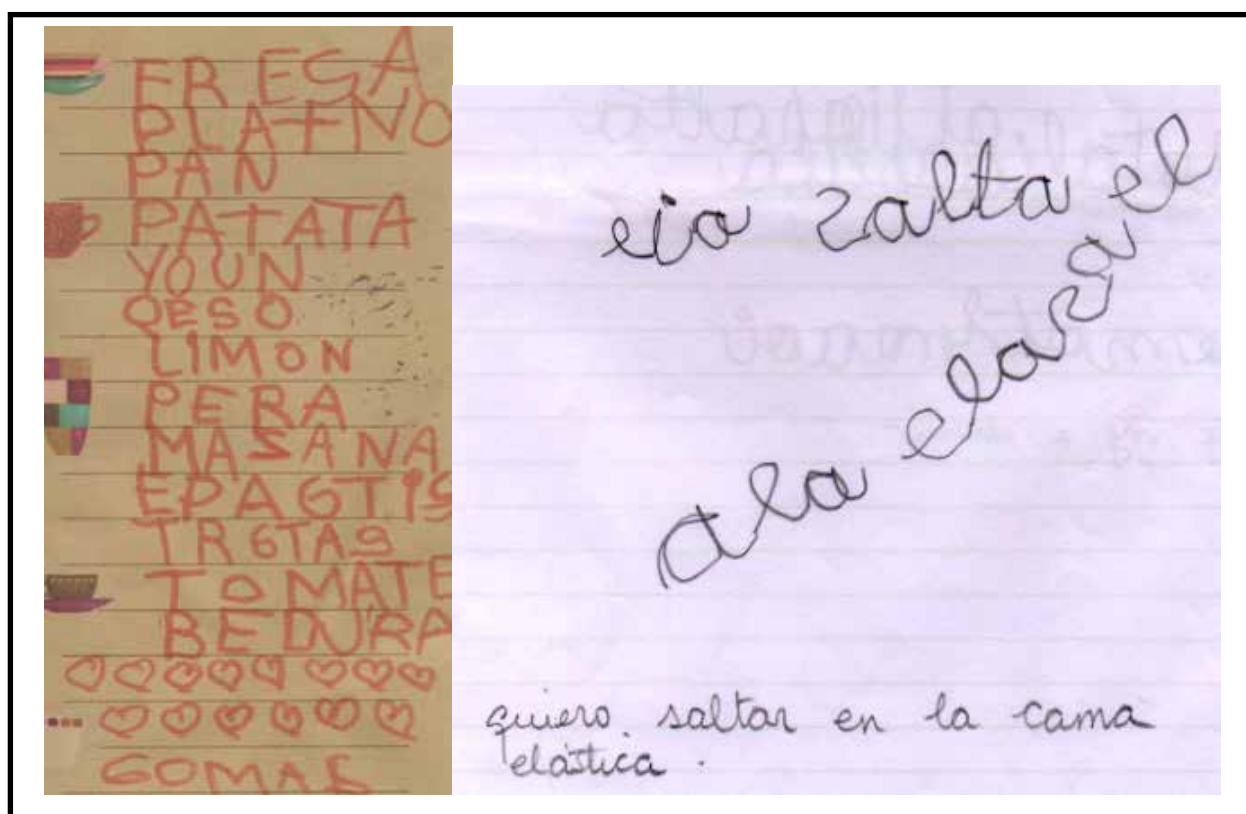
Durante este período y el subsecuente los tres chicos mostraron inversiones, sustituciones e inserciones de letras como parte de su proceso de apropiación del sistema de escritura. Nico escribía J y Z al revés, Q en lugar de K y C en lugar de Z; Nerea invertía la letra S, la cual también usaba en sustitución de Z; y Ana invertía la S, sustituía M por N y distorsionaba los trazos de la P, R, M y S.

Figura 7.24 Evolución del principio alfabético



No se cuenta con muestras en las que se pueda observar el paso de Santiago por el período alfabético inicial mientras que, en los casos de Ana y Nerea, se tienen producciones en las que se evidencia su transición entre éste y el siguiente nivel (alfabético medio) caracterizándose el primero por la consolidación del esquema consonante-vocal (CV) para todas las sílabas de la palabra (MA/ZA/NA en lugar de MANZANA y BE/DU/RA en lugar de VERDURA). En el nivel alfabético medio las producciones ya presentan alguna producción esporádica con estructuras silábicas más complejas como CVC o CCV: E/PA/G/TIS (ESPAGUETIS); PLA/T/NO (PLÁTANO). Al escribir “eio salta el ala elasa” (quiero saltar en la cama elástica”, Ana utilizó el esquema CV en algunas sílabas alternándolo con el esquema CVC tal como se observa en la palabra SAL/TA (SAL/TAR).

Figura 7.25 Evolución del principio alfabético



Durante un largo período de tiempo, Nerea y Santiago alternaron producciones correspondientes a los niveles alfabético inicial y alfabético medio, observando una evolución constante en su conceptualización del sistema de escritura a través de las realizaciones silábicas CVC (SEN/TO por SIEN/TO); CVV (MUE/RO); CCV (FRIGORIFICO); CCVC (PRINCESA); CVVC (SEPTIEMBREP); CVCC (CAMEMBERT), entre otras.

Figura 7.26 Evolución del principio alfabético

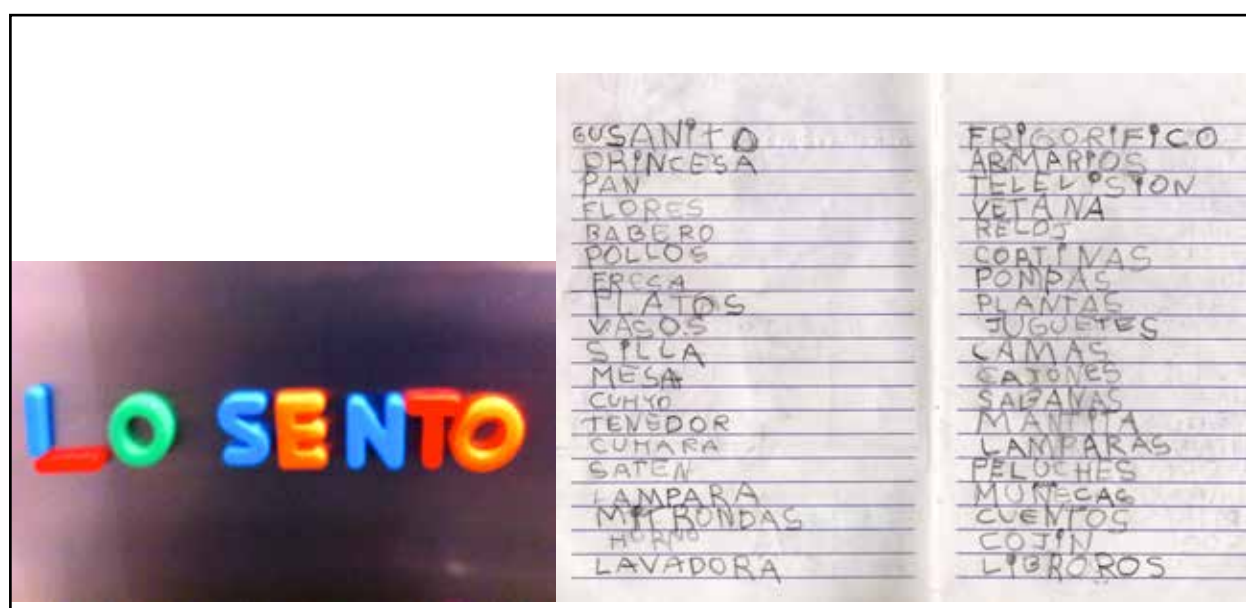
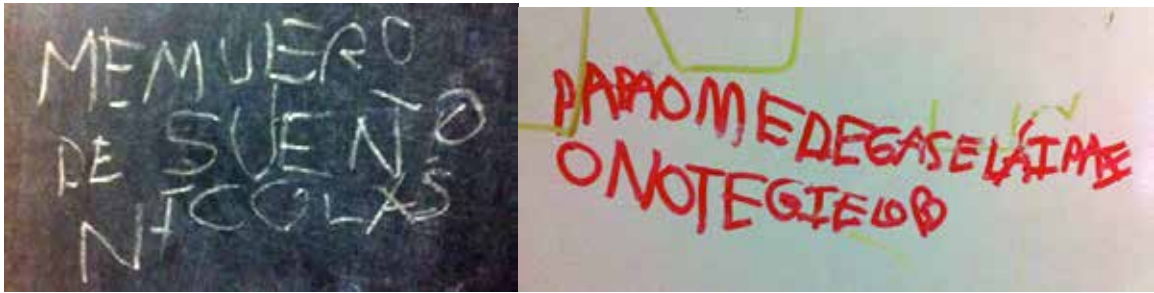


Figura 7.27 Evolución del principio alfabético



Evolución de la estructura silábica observada en tres de los casos de estudio:

ANA	SANTIAGO	NEREA
CVC	CVC	CVC
CVV	CVV	CCVC
CCV	VVC	
CVVC	CVVC	CVVC
	CCV	
	CCVV	

Tras hacer un gran esfuerzo cognitivo por comprender el sistema de escritura, sus características y sus reglas, los chicos se situaron definitivamente en un nivel alfabético en el que a cada sonido corresponde una grafía. Fue interesante observar cómo, a pesar de que Ana ya escribía estructuras silábicas complejas del tipo CCVCC, aún lidiaba con la integración de la correspondencia grafo-fónica de varias letras convencionales como LL, Y, K, Q, J y X, obteniendo resultados cercanos a lo esperado para su edad cronológica en su lectura de palabras por vía léxica, y significativamente bajos en la vía subléxica en tests estandarizados de lectura.

A partir del momento en que cada uno de los chicos se situó de manera exitosa en el nivel alfabético, todos ellos comenzaron a enfrentarse a otro tipo de retos: algunos relacionados con el sistema de escritura (ortografía y separación de las palabras) y otros relacionados con la pérdida auditiva.

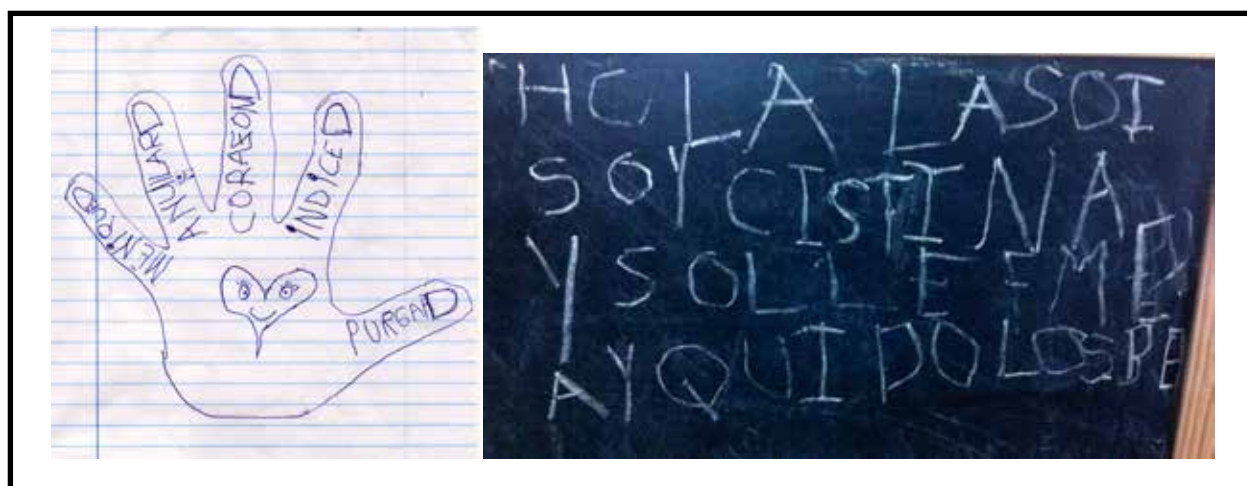
Ortografía

El descubrimiento del principio alfabético de la escritura es un requisito necesario pero no suficiente para convertirse en un usuario competente de la lengua escrita, siendo necesario comprender que hay elementos que no se ciñen a lo alfabético y que constituyen parte fundamental de la escritura, como es el caso de la ortografía, cuyo aprendizaje constituye tanto una preocupación educativa como una preocupación social. Desde una perspectiva constructivista, se parte de la concepción de que la escritura no es un código de transcripción sino un sistema de representación

en el que los chicos, con base en su propia experiencia con la lengua escrita, toman decisiones acerca de lo que van a representar, por qué y cómo lo harán. En el caso de la ortografía, se pretende descubrir la lógica de las decisiones gráficas tomadas por los chicos más que hacer un inventario de los errores que éstos cometen.

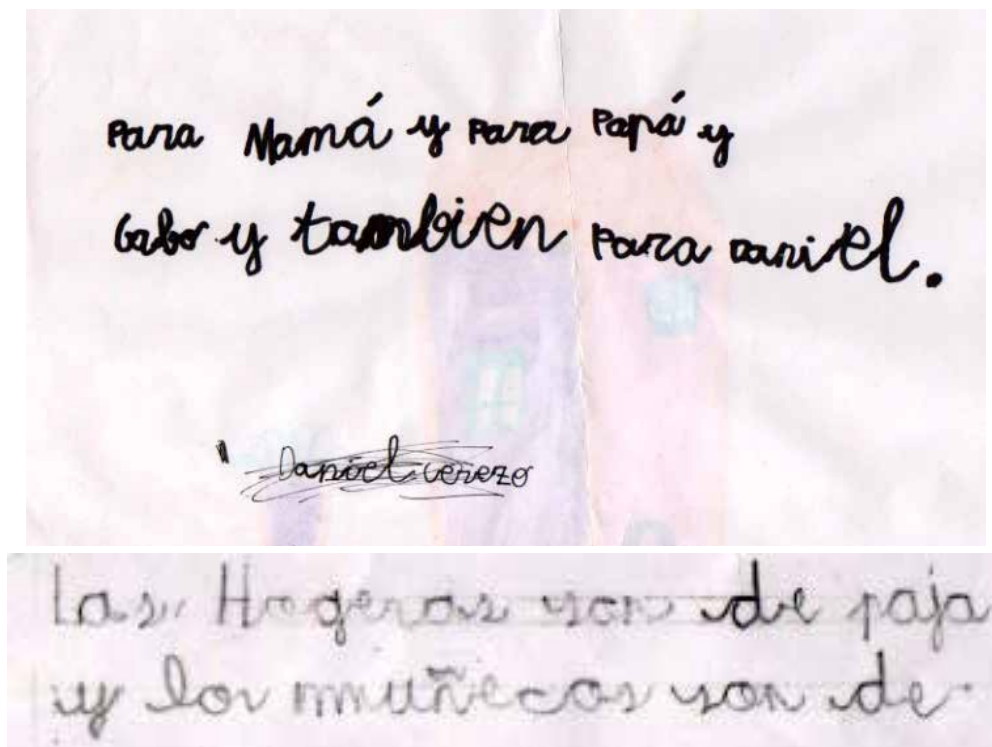
En el caso de los participantes de este estudio, uno de los aspectos observados fue su proceso de integración de algunos recursos gráficos sin equivalente en la lengua oral que permitían representar diferencias de significado. Uno de los recursos gráficos observados fue el uso de las mayúsculas y las minúsculas en sus producciones. En este sentido, resultó llamativo que los dos chicos con mayor desarrollo de la referencia simbólica (juego simbólico y dibujo figurativo) mostraron preferencia por el uso de las letras mayúsculas al inicio espontáneo de su proceso.

Figura 7.28 Uso preferente de mayúsculas



En la medida en que los niños evolucionaron en su interiorización del sistema de escritura fueron progresivamente centrando su atención en las formas de las letras, explorando en torno al uso de las mayúsculas y las minúsculas, siendo el uso de las mayúsculas en los nombres propios un aspecto identificado en las etapas iniciales en todos los casos. Dos de los chicos que comenzaron su proceso de aprendizaje por medio de la letra cursiva, presentan uso de mayúsculas en sustantivos propios y comunes (Papá, Mamá, Hogueras) como si al tratarse de palabras importantes fueran con mayúscula.

Figura 7.29 Alternancia de mayúsculas y minúsculas



El uso de los diacríticos también fue explorado por los chicos, quienes intentaban comprender las razones de su uso convencional. En esta exploración se pudo ver que ninguno de los chicos incorporaba estas marcas gráficas en sus producciones iniciales a excepción de Santiago, cuyo nombre se escribe con tilde. En las muestras recogidas también se pudo observar la incorporación de diacríticos a través de la memorización de los mismos en palabras de uso frecuente, así como una exploración activa de este elemento, identificada a través de la manera en que los niños jugaban con la posición, forma y situación de las tildes. A la fecha de corte del estudio, Carlos, Santiago y Nerea mostraban un uso de diacríticos acorde a su edad cronológica, habiendo descubierto las reglas de su uso en algunos casos como por ejemplo en los verbos en pretérito (comió) o las palabras agudas (salón) llegando a sobre generalizar su uso a otras palabras (dió) demostrando su construcción activa del sistema de escritura.

Figura 7.30 Uso de diacríticos

PAPA Y MAMA
TENGO QUE YR
DIS PRAZADA

PAPAOMEDEGASELAIME
ONOTEGIELO

El Atardecer

Aquí vemos una carretera yendo hacia la montaña. A la izquierda y la derecha de la carretera vemos un campo llano con plantas de desierto. También vemos una montaña enorme que se puede ver con claridad. Detrás de la montaña vemos el sol con su color amarillo. El cielo es anaranjado porque está atardeciendo.

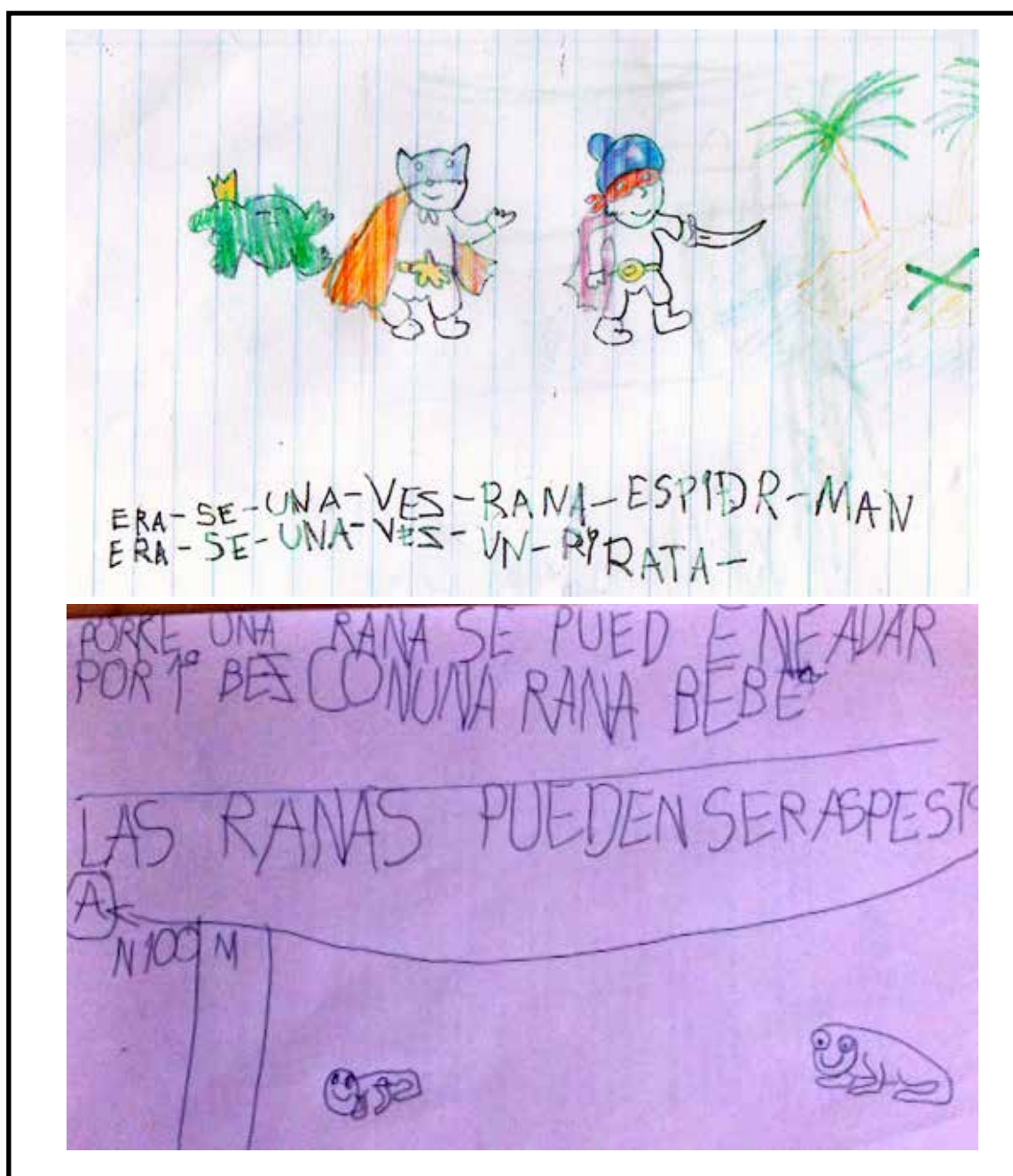
Un último aspecto analizado en las producciones de los niños en relación a la ortografía de la palabra fue su acercamiento al uso convencional de las grafías. En todos los casos, como sucede también en la población infantil normo oyente, se encontraron alternancias de grafemas, respondiendo en algunas ocasiones a su convergencia sonora (C/Z, B/V, G/J) tal como se suele observar en otros niños oyentes. En otras ocasiones las alternancias presentadas responden a dificultades en la discriminación auditiva, usualmente entre fonemas que comparten punto y/o modo de articulación (K/P/T, F/S/Z, N/L, G/Q) o en la producción oral (R/G, R/L, R/D) derivadas de su pérdida auditiva. Todos los chicos pasaron por un amplio período de exploración en torno al uso de la grafía H antes de llegar a integrar su uso convencional.

Finalmente, en relación a la ortografía de la oración, los chicos fueron incorporando de manera paulatina el uso de las mayúsculas a inicio de párrafo, de oración y después del punto. Por otro lado, a la ausencia de signos de puntuación siguió el uso del punto final para separar o finalizar ideas. De manera paralela los chicos comenzaron a experimentar alternadamente con el uso de los dos puntos (:), signos de interrogación y/o exclamación (¿?, ¡!), el guión (-) la coma (,) y el apóstrofe (': en el caso de los chicos que están expuestos al idioma inglés). Durante este período, los chicos usaban algunos de estos signos atendiendo a criterios propios (no convencionales) llegando a sobre-generalizar su uso.

Separación de las palabras

Para los niños en proceso de alfabetización, la segmentación gráfica de las palabras es el producto de una acción reflexiva que involucra la comprensión e integración de los criterios que constituyen dichas unidades. En el caso de los chicos de la muestra, las producciones escritas de Nerea, Santiago y Ana, que son quienes estaban en camino a situarse en un nivel alfabético, permiten observar cómo se enfrentan a este conflicto comenzando por unir todas las palabras de una frase u oración (hiposegmentación) hasta lograr la segmentación convencional. En el camino a conseguirlo exploraron alternativas variadas como el uso de cajas, puntos, rayas verticales, dos puntos, guiones e hipersegmentaciones, siendo algunas de éstas producto de un modo de enseñanza artificial que aplica la escuela en relación con este aspecto del sistema de escritura, en lugar de buscar alternativas que impliquen una mayor actividad reflexiva por parte de los aprendices.

Figura 7.31 Separación de las palabras



Conocimientos sobre el estilo de lenguaje escrito

La apropiación de diversos tipos de discursos, ya sea orales o textuales, ha supuesto un reto importante para la mayoría de los chicos a excepción de Santiago, cuya implantación temprana, acceso oportuno a sus centros auditivos cerebrales y pronta reducción de la brecha entre su edad auditiva y cronológica, permitió que se adentrara en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita habiendo alcanzado una organización lingüística similar a la de sus compañeros oyentes, si bien es cierto que requirió de mediación constante durante los primeros años de vida para lograrlo. Cuando Santiago tenía seis años recién cumplidos escribió la siguiente carta a su amiga Clara:

Carta personal de Santiago a Clara producida en el contexto de las prácticas escolares:

QUERIDA CLARA:
HOLA HOY ESTADO UN POCO
MALITO Y TU COMOESTAS
MUCHAS GRACIAS POR IMITARME
A TU CUMPLE.
MELO PASEMUIBIEN.
ESPERO QUETE AYAN GUSTADO LOS REGALOS.
ADIOS.
SANTIAGO

El resto de los chicos han requerido una intervención más específica de cara a conseguir el desarrollo de distintos géneros discursivos. En el caso de Nerea, a pesar del inmenso trabajo que para ella ha supuesto, ha conseguido tener un desempeño académico similar al resto de sus compañeros sin que las dificultades antes mencionadas hayan impactado su aprendizaje escolar. Hoy en día, Nerea prefiere producir textos narrativos, discurso en el que se mueve con mayor soltura a nivel oral. En sus narraciones escritas se puede observar que realiza introducciones con referencia al tiempo y al lugar, hace descripciones físicas y psicológicas de los personajes, presenta al menos un suceso con su respectiva consecuencia e incluye desenlaces coherentes. Sus oraciones complejas suelen presentar una adecuada construcción gramatical, existiendo continuidad lógica en las ideas, así como un sentido global de la historia. Hace aproximadamente un año, cuando ella contaba con 9 años de edad, escribió una carta a la profesora que tuvo la fortuna de acompañarla en sus procesos de apropiación de la lengua oral y escrita.

Narración de Nerea producida en el contexto familiar

Para: Fer

De: Nerea

Querida Fer:

Hola Fer me gustaría hacerte una carta:

Fer estoy muy orgullosa de hacerte esto, además he sacado en el dictado un 10 porque soy muy auditiva y estoy muy atenta a lo que dice mi profesora Elena y es muy buena. En el cole hago balón-cesto (cambio de línea). No se lo cuentes a nadie esto: Shhh Tengo (figura de corazón) novio Shhh. ¿Qué vas a hacer esta NAVIDAD? Hoy he tenido un examen de mates. Aquí hace frío y además tengo un pijama de un gato gordito y tengo el árbol puesto con algo de FROZEN como sabes me encanta. Hoy hemos tenido un gato de prueba y Zoe está encantada, mis amigos del cole están muy bien además tengo mejores amigas que son: Arantxa y Sumiya. Te echo de menos mucho, mucho, mucho, mucho hasta el infinito y más allá.

La suma de factores implicados en el desarrollo de Ana (prematuridad, afectación neuromotora, neuropatía auditiva, así como el acceso y desarrollo tardío de sus centros auditivos cerebrales como consecuencia de su inmersión en un enfoque de intervención visual) generaron una gran inquietud en sus padres, profesores y orientadores, llegando éstos últimos a dudar de la posibilidad de que ella consiguiera adentrarse en la cultura escrita. A su propio ritmo y con sus propias variaciones en el camino, Ana no solamente consiguió apropiarse del sistema de escritura, sino también convertirse en una lectora asidua a la que le encanta sacar libros de la biblioteca y perderse en las historias que lee. Sus progresos en la organización del discurso oral y escrito se han presentado a un ritmo menor que en otros casos, encontrando más dificultades tanto en la organización del contenido expuesto en sus textos, como en la forma que éstos presentan. Dicha evolución ha sido perceptible en sus textos narrativos, en los cuales solía mostrar desorganización, ausencia de planteamiento de problemáticas específicas, resoluciones y/o desenlace, así como falta de continuidad lógica en la presentación de sus ideas y del sentido global de la historia. Sus últimas producciones registradas mostraron que era capaz de introducir a los personajes de una historia, así como presentar los sucesos y el desenlace de manera organizada. Aún se observaba poca diversidad en los elementos de cohesión incluidos en sus historias, aspecto considerado dentro de lo esperado de acuerdo con la progresión genética que ha tenido en el acercamiento a la lengua escrita. Cuando Ana tenía 8 años de edad, redactó el siguiente texto:

Narración de Ana producida en el contexto de una práctica escolar:

La princesa presumida:

Erase una vez un castillo muy rico y allí dentro estaba una princesa muy presumida.

Cuando todos estaban dormidos la princesa presumida salió del castillo y en mitad del campo un príncipe montado en caballo le dijo:

-quieres montar en el caballo y la princesa presumida dijo que sí.

Entonces el príncipe le ayudó a montar en el caballo y juntos se fueron al castillo.

Era de día y el rey y la reina se despertaron y buscaron por todo el castillo y le dijeron al guardia de castillo

-has visto a la princesa presumida y el guardia le dijo

-solo la he visto por la noche y en ese momento vieron a la princesa presumida y al príncipe cabalgando y le dijo al guardia

-abre la puerta y entonces se abrió y la princesa presumida preguntó a la reina si le dejan casarse y la reina dijo

-sí te dejo casarte con el príncipe pero tenéis que llegar al castillo de su padre.

Entonces la princesa presumida se montó en el caballo con el príncipe y se fueron cabalgando al castillo del príncipe. Entraron y el príncipe le dijo al rey si puede que se case entonces la reina dijo que sí.

Ambas chicas, Ana y Nerea, han presentado una mayor dificultad en la elaboración de los discursos expositivos tanto a nivel oral como escrito, probablemente como consecuencia de una menor exposición a este tipo de documentos, niveles menores de abstracción resultantes de su edad auditiva, así como a la menor cantidad de oportunidades que, a su corta edad, han tenido para desarrollarlo en comparación con el texto narrativo, sucediendo esto también en niños sin pérdida auditiva.

Al valorar los procesos lectores y escritores de Carlos, se detectó dificultad para rescatar información a partir de los textos debido a dos razones principales: falta de vocabulario y dificultad para comprender estructuras sintácticas poco utilizadas en la lengua oral, como la voz pasiva. Con relación a su escritura, presentaba dificultades tanto en la estructuración de su lenguaje, como en la organización de distintos tipos de discursos, aspectos observados también en su oralidad. El camino que Carlos tuvo que andar de cara a convertirse en un escritor competente, también estuvo cargado de altibajos emocionales. Los temas elegidos en conjunto para el trabajo de la lengua escrita solían ser de su total interés pero, a pesar de ello, le suponía un esfuerzo, llegando a comentar con rabia que “no entendía por qué él tenía que ir a terapia desde chiquito y que sus amigos no, y que él solo quería estar en casa, tranquilo, jugando o haciendo cualquier otra cosa”.

Carlos fue aprendiendo acerca de la temporalidad y la continuidad lógica al redactar, el uso de conectores que aportaran cohesión a su discurso, distintas maneras de escribir tomando en consideración la función social de sus textos, así como competencias y herramientas útiles en el análisis y síntesis textual, entre otras cuestiones. De igual manera, se trabajó en su comprensión y uso de una gran variedad de estructuras gramaticales con las que no estaba familiarizado. Los textos que produce actualmente se encuentran organizados tal como lo hacen los chicos de su edad. Le interesa escribir acerca de sus vivencias, pensamientos y emociones.

Texto expositivo producido por Carlos en el contexto de una práctica escolar

El guepardo

El guepardo pesa entre 40 y 65 kg. Él mide entre 1'15 y 1'35 m, tiene una altura de 1'32m.

Su longevidad es de 12 años, en cautividad es de 17 años. Los guepardos viven en sabanas y estepas. Ellos son carnívoros, sobre todo comen gacelas, impalas, cebras y ñus.

Los guepardos son capaces de subir a las ramas para cazar.

Ellos son los animales más rápidos de África.

A veces cazan en grupos para poder comer animales grandes y reparten la comida.

Ellos están en peligro de extinción porque cada vez hay menos sitios en los que pueden vivir.

A la fecha, las personalidades de los chicos, así como sus intereses y competencias lingüísticas se reflejan en el tipo de discurso textual preferido por los mismos, detectando una gran diversidad.

Nerea y Ana prefieren los discursos narrativos, Carlos los expositivos/argumentativos, mientras que Santiago disfruta explorando el discurso conversacional.

A lo largo del proceso de apropiación de los distintos tipos de discursos textuales, en los tres chicos mayores fue posible observar el paso por los distintos niveles evolutivos en la construcción de oraciones, comenzando en un nivel de frases y oraciones simples, pasando por las oraciones compuestas antes de llegar a la escritura de oraciones complejas con diferentes tipos de subordinación. Este no fue el caso de Santiago quien, desde etapas tempranas, escribió oraciones complejas (hiposegmentadas) que ya tenía incorporadas en su discurso oral. Lo anterior sugiere que en los tres chicos mayores los procesos de oralidad se llegaron a traslapar con los procesos de lectura y escritura. Los tres chicos mayores también han tenido que lidiar con cuestiones de concordancia de género, número y tiempos verbales en sus redacciones.

Identidad lectora y escritora

La identidad lectora-escritora se refiere al conjunto de rasgos o características que lector o un escritor posee, diferenciándolo frente a los demás. Dicha identidad permite que los sujetos que leen y escriben se reconozcan a sí mismos. Las identidades no son innatas, sino que se construyen desde la infancia, cambiando y transformándose gradualmente a través del diálogo interno, el discurso y de otras formas de interacción.

En el momento en que los niños y las niñas están aprendiendo a leer y escribir, están adquiriendo conocimientos acerca de la cultura escrita, el sistema de escritura, el estilo al escribir y también, están conociéndose a sí mismos como lectores y/o autores, de tal modo que, a lo largo de los procesos descritos con anterioridad, los niños y niñas incluidos en este informe también estaban reconociéndose como tales.

En este sentido, pareciera como si cada uno de ellos, desde muy pequeño, sembraba las semillas de su futura identidad. El instante en el que Ana comenzó a dormir con sus cuentos, llorando si no se los dejaban, daba pinceladas para la conformación de esa identidad lectora que, marcada por el profundo deseo y casi necesidad de empaparse de las historias narradas en los libros, la conforma como ser humano, diferenciándola frente a los demás. .

En el caso de Carlos, los primeros esbozos de la construcción de su identidad lectora y escritora no se dieron de manera temprana. Fue en el momento en que él descubrió que lo que aprendía al leer lo podía diferenciar y hacer sobresalir del resto, que Carlos decidió que él era lector y que, lo que le gustaba leer no eran cuentos y novelas sino todo aquello que, además de nutrir su inmensa curiosidad por el mundo, le diera elementos para intercambiar ideas y conversar.

Santiago es el más pequeño de los cuatro, expuesto desde temprana edad a múltiples actos de lectura y escritura. Se muestra seguro y confiado con respecto a sus competencias al leer y

escribir, al tiempo que levanta la mano para leer en clase y expresa su felicidad al ser elegido como lector en eventos sociales como las fallas, bautizos y fiestas. Le gusta escribir y se asegura de hacer propios los textos marcándolos con su firma, señal inequívoca de que va construyendo una identidad lectora y escritora.

En la actualidad, Nerea lee por iniciativa propia aquello que le interesa o cuando se le pide que lea algún texto en especial. Tiene gusto por leer los temas que le resultan interesantes, sin embargo no tiene integrado un hábito de lectura espontánea y no suele disfrutar algunos de las propuestas de lectura escolares. Por otro lado, Nerea es una escritora activa que experimenta libremente y con seguridad en diferentes contextos, situaciones y formatos, dando toques personales a sus producciones que garanticen una autoría clara y definitiva, diferenciándola de los demás.

7.2 Conclusiones y propuestas

Las conclusiones de este trabajo de investigación se han organizado en dos bloques bien definidos: un primer bloque en el que se exponen las conclusiones derivadas de la investigación teórica, y un segundo bloque en que se presentan los hallazgos del estudio de caso detallado en los capítulos precedentes, que arrojan una serie de interrogantes en torno a las cuales vale la pena reflexionar y, en algunos casos, permiten la elaboración de propuestas didácticas a considerar para enriquecer las prácticas educativas de los profesionales que trabajan con niños y niñas con pérdida auditiva. Tanto las preguntas, como las propuestas se presentan al final de este capítulo.

7.2.1 Pérdida auditiva y lengua escrita: la teoría

Hoy en día, el grado de audición no determina el desarrollo de los niños y niñas con pérdida auditiva. Los avances científicos y tecnológicos permiten que la gran mayoría de éstos chicos y chicas tengan la posibilidad de escuchar y desarrollar el lenguaje de manera más natural. Los modelos de intervención didáctica, tanto en la lengua oral como escrita, en muchas ocasiones no se corresponden con los avances mencionados, limitando al sujeto en sus oportunidades para aprovechar al máximo su capacidad auditiva y ser más independiente en su aprendizaje y en su relación con el entorno escolar, social y profesional.

La detección y adaptación temprana de las pérdidas auditivas es fundamental para prevenir futuras dificultades en el desarrollo del lenguaje oral y escrito. El creciente número de niños y niñas con pérdida auditiva que usan audífonos o implante coclear demanda la formación inicial y permanente de profesionales en modelos preventivos más que paliativos que permitan adquirir las competencias necesarias para promover el máximo desarrollo de la corteza auditiva en etapas tempranas en que la plasticidad es mayor.

La investigación realizada en habla castellana sobre el nivel lector de las personas con pérdida auditiva continúa revelando altos índices de fracaso por parte de este sector hacia los actos de

lectura y escritura, existiendo poca e incipiente literatura que demuestre lo contrario. Por otro lado, estudios realizados en otros idiomas desde hace más de una década han encontrado que las personas con pérdida auditiva son capaces de obtener niveles de competencia en la lengua escrita similares, e incluso por encima, de aquellos alcanzados por la media de las personas oyentes. La imposibilidad para comparar unos estudios con otros hace necesario que se realicen más estudios en castellano que permitan poner en evidencia lo que está sucediendo en este ámbito.

Gran parte de los estudios sobre lectura y escritura realizados en habla hispana centran la mirada en los niveles de lectura alcanzados por los alumnos con pérdida auditiva en un momento determinado, intentando relacionar dichos niveles con ciertas variables, en ocasiones predeterminadas. Si bien es cierto que éste tipo de trabajos son orientativos, el acompañamiento de los alumnos con pérdida auditiva en su aprendizaje lector y escritor, requiere de estudios a largo plazo que permitan valorar los procesos a través de los cuales el alumnado con pérdida auditiva se apropia de la lengua y la cultura escrita, así como los cambios que éstos experimentan en relación con el objeto de estudio con el paso del tiempo.

Es sabido que los niños y niñas con pérdida auditiva pueden beneficiarse al máximo cuando la estimulación de sus centros auditivos cerebrales se hace de manera temprana. A pesar de ello, los alumnos que, por alguna razón particular no tuvieron las mismas oportunidades de recibir atención en la primera infancia, aún pueden presentar un desarrollo auditivo, lingüístico y cognitivo similar al de sus compañeros oyentes, siempre y cuando se detecten y atiendan las necesidades particulares de cada caso en sus contextos naturales de socialización y aprendizaje.

La lengua escrita tiene un carácter social, por lo que su adquisición y apropiación va más allá del entorno educativo formal. La marcada indiferencia hacia los actos de lectura y escritura que revelan diversas investigaciones sugieren que la lengua escrita, por algún motivo, no está siendo disponible o bien, su acceso en otros ámbitos no está siendo valorado y/o fomentado. Es necesario indagar acerca del rol familiar como potenciador y modelo de actitudes hacia la lengua escrita.

La heterogeneidad es una característica intrínseca a cualquier colectivo humano. La población con pérdida auditiva no es la excepción. Las investigaciones educativas llevadas a cabo en este sector, requieren de un carácter más individualizado que permita comprender los procesos de aprendizaje y el conjunto de variables que puedan estar influyendo en cada caso y, como consecuencia, generar intervenciones didácticas acordes con las necesidades y características de cada niño o niña.

7.2.2 Pérdida auditiva y lengua escrita: estudio de caso

Los cuatro casos presentados en este estudio, mostraban desinterés, rechazo o incluso retraso con respecto a los actos simbólicos, entre ellos, el juego simbólico, el dibujo figurativo y la escritura. Los chicos que recibieron atención temprana centrada en la familia desarrollaron prontamente la función simbólica, sembrando un terreno fértil para el surgimiento espontáneo de las primeras conceptualizaciones en torno al sistema de escritura.

El retraso en el desarrollo de la función simbólica mostrada por los cuatro casos antes de acudir al centro de intervención psicopedagógica es razón suficiente para revisar qué y cómo se está llevando a cabo la atención temprana de niños y niñas con pérdida auditiva, valorando si las prácticas realizadas conllevan realmente a un desarrollo global y armónico del infante, o más bien a un desarrollo parcializado en que la atención de la audición y el lenguaje terminan por desplazar a otras áreas fundamentales del desarrollo.

La exposición a la lengua escrita en entornos de respeto, comunicación, socialización y confianza, favoreció el acercamiento de los cuatro niños que conformaron el estudio. Cada uno, a su manera, se fue acercando a este objeto de conocimiento, comenzando a encontrarle sentido a los actos de lectura en los que participaban y descubriendo lo que éstos les podían aportar. A partir de estas experiencias, los chicos comenzaron a interesarse por la lectura, llegando a trasladar este interés a otros entornos.

En todos los casos ha resultado importante para alcanzar este avance en la relación con la lengua escrita que el trabajo didáctico realizado se moviera constantemente entre la zona de desarrollo real (ZDR) y la zona de desarrollo próximo (ZDP) de los chicos. Se interpreta que esta situación, por un lado, afianzó su seguridad y confianza para leer y escribir, y por otro, los incentivó en su papel de lectores y escritores.

La creación de un ambiente de seguridad, respeto y aceptación ha contribuido a que los sujetos de la muestra mejoraran su autoestima y su comprensión lectora, así como su relación con la lengua escrita.

El análisis de los datos registrados en este estudio permite constatar que el proceso de conceptualización del sistema de escritura seguido por cada uno de los sujetos de la muestra presenta consonancia con el patrón de evolución psicogenético que aportan las evaluaciones en este campo (Ferreiro y Teberosky, 1979; Hachén, 2002) en relación con la población oyente, pudiendo apreciar algunas particularidades derivadas de la discriminación y edad auditiva de los casos que integran este estudio. La constatación de esta equivalencia en el proceso de conceptualización del sistema de escritura permite valorar el conocimiento primitivo (anterior a la identificación del principio alfabético convencional) que al respecto construyen todos los niños, incluso los que atraviesan los

episodios auditivos como los señalados en este estudio y, por ende, proponerles su participación en prácticas sociales de lectura y escritura, eje fundamental para el aprendizaje del lenguaje escrito y el consecuente desarrollo de la competencia en comunicación lingüística desde edades tempranas.

La puesta en práctica de un enfoque constructivista y psicogenético que valora los conocimientos del infante y sus procesos de aprendizaje, que promueve situaciones didácticas significativas para el sujeto en contextos de comunicación y que tiene en cuenta el respeto por las características individuales, son elementos que permitieron generar, en relativamente corto tiempo, cambios importantes en la relación de los niños y niñas de la muestra con la lengua escrita.

Otra situación que permitió observar el presente estudio de caso es la fuerte relación existente entre el discurso oral y el discurso textual de los alumnos, quienes mostraron preferencia por escribir textos en el género con el que se sentían más seguros y cómodos desde la oralidad. Asimismo, se interpreta que la construcción de discursos escritos pudo traslaparse con la organización de los discursos orales en aquellos casos de la muestra que, por razones diversas, no tuvieron un acceso óptimo a los sonidos del lenguaje en edades tempranas.

Un aspecto detectado a partir del seguimiento del caso de Carlos, tiene que ver con la utilidad del borrador como herramienta didáctica que le ha permitido, por un lado, centrarse en el contenido de sus producciones más que en la cuestión mecánica del proceso de escritura. En el transcurso de la investigación los borradores de Carlos fueron perdiendo su carácter “rutinario y automatizado” para irse convirtiendo en textos carentes de estructura en la forma, pero cuyo contenido era creativo y espontáneo. Por otro lado, la revisión conjunta de estos borradores y la reflexión en torno al uso y funciones del lenguaje y del sistema de escritura, dieron lugar a la creación de textos finales que incorporan elementos que dan a sus producciones una mayor cohesión y coherencia. A raíz de la evolución de sus textos se infiere que Carlos ha conseguido ser más consciente de su propio proceso de escritura y construir nuevas hipótesis a través de sus conflictos con la lengua escrita al utilizar el “error” como elemento organizador.

Una vez concluido el seguimiento de los casos, se evalúa que la competencia lectora desarrollada por los sujetos de la muestra les permite cubrir las demandas sociales y escolares hasta ahora impuestas, enfrentándose a retos específicos entre los que se identifican la falta de riqueza en el acervo semántico y la interpretación sesgada de estructuras sintácticas de uso poco frecuente en la oralidad.

Los actos de lectura realizados han puesto de manifiesto que a los chicos que accedieron al lenguaje de manera óptima más tardíamente se les ha llegado a dificultar rescatar significado de los textos presentados. En un intento por rastrear el origen de dichos conflictos, se ha podido establecer una relación entre estos últimos y su desconocimiento de términos, expresiones y estructuras gramaticales.

Tanto el aprovechamiento máximo del potencial de escucha de los niños y las niñas, como el manejo óptimo de ambientes auditivos que permitan una mayor accesibilidad al lenguaje a través de la vía auditiva, requieren ser tomados en cuenta al momento de elaborar propuestas educativas a favor de la inclusividad.

Sin olvidar el reto que esto implica, se hace énfasis en la búsqueda y creación de espacios y modelos de intervención educativa que no interfieran con los procesos de socialización y aprendizaje colectivo de los niños y niñas con pérdida auditiva; el uso de prácticas que sean, más que integradoras, inclusivas.

El seguimiento de un método riguroso de recogida y análisis de datos a través de la comparación constante, ha permitido la revelación de los procesos de apropiación de la lengua escrita por parte de los chicos y chicas del estudio, así como el reconocimiento por parte de la investigadora de algunos de los conflictos que presentaron con el sistema de escritura y de sus intentos por resolverlos.

El acercamiento a la cultura escrita y la identidad lectora y escritora de los niños y niñas del estudio se define a través de sus propias biografías, cuya heterogeneidad se traduce en procesos de literacidad únicos que bien pueden interpretarse como sistemas complejos inmersos en contextos socio-culturales y educativos diversos.

7.3 Interrogantes y propuestas que surgen a raíz de los hallazgos del estudio

Las reflexiones que surgen a raíz de este estudio han llevado a la investigadora a formularse una serie de interrogantes en temas de intervención didáctica con sujetos con pérdida auditiva, conceptualización de la lengua escrita, así como planteamientos y prácticas educativas, partiendo de los hallazgos descritos en el apartado anterior:

A la luz de los cambios científicos y tecnológicos que han revolucionado el abordaje y evolución de las pérdidas auditivas, así como de los resultados obtenidos en la presente investigación ¿Qué acciones didácticas específicas serían acordes con este nuevo horizonte?

¿Cómo hacer para que los profesionales de la educación y rehabilitación sepamos reconocer y respetar los procesos naturales de aprendizaje en este colectivo? ¿Qué elementos deben incluirse en los programas de formación del profesorado de modo que nuestro diagnóstico e intervención sean lo más acertados posible?

En vistas del trasfondo multifactorial que interviene en los procesos de aprendizaje de cada sujeto con pérdida auditiva ¿Cabría la posibilidad de obtener más datos a partir de otros estudios de caso que utilicen una metodología similar? ¿Qué relaciones podrían establecerse entre los

hallazgos de dichos estudios? ¿Qué otros escenarios pueden aportar más información para enriquecer la investigación con esta población?

Sin olvidar el hecho de que los interrogantes anteriormente planteados requieren de respuestas basadas en la investigación rigurosa, el estudio realizado ha permitido la elaboración de una serie de propuestas didácticas cuya implementación y análisis pudiera dar respuesta a alguna de dichas preguntas, o bien, generar nuevas interrogantes:

Proponer situaciones de lectura y escritura que, partiendo de los intereses de cada niño o niña, tengan un fin comunicativo que promueva el intercambio de opiniones e ideas, así como el reconocimiento de lo escrito por parte de un lector.

Hacer uso de diversos materiales de lectura de divulgación social (revista, historieta, cuento, poesía, canción, receta, etc.) como recurso didáctico, para asegurarnos de que, más allá del desarrollo de habilidades de lectura, lo que se está fomentando es la formación de lectores y escritores.

Reformular la concepción que se tiene de la rehabilitación, de modo que se pase de un modelo clínico centrado en las dificultades y en las diferencias con respecto a una media, a un modelo evolutivo que tenga en cuenta los procesos naturales e individuales de adquisición de competencias por parte del infante, tanto para la evaluación, como para la elaboración de objetivos y planes de trabajo.

Hacer hincapié en la necesidad de que los profesionales de la educación y la rehabilitación conozcan y tomen en cuenta las características individuales de cada uno de los niños y niñas con los que trabajan, así como el contexto familiar, social y cultural en el que se mueven, en busca de lograr una intervención más acertada, efectiva y lo menos dolorosa posible.

Indagar en el origen de los conflictos con la lengua escrita que presentan los niños y niñas con pérdida auditiva, para poder diferenciar cuándo éstos provienen de la falta de competencia lingüística, de la dificultad para identificar o discriminar determinados sonidos o bien, del proceso inherente a la adquisición de la lengua escrita. La identificación de la causa, es el punto de partida para una intervención con más probabilidades de éxito.

Procurar que los centros de enseñanza donde acuden niños y niñas con pérdida auditiva cuenten con medidas que eliminen la mayor cantidad de barreras acústicas posibles (manejo acústico de aulas y espacios comunes y uso de sistemas de FM), además de la capacitación de los profesionales de la educación para el aprovechamiento máximo de la tecnología auditiva y de la audición funcional del niño.

Centrar la atención en la familia como el primer y principal entorno capaz de estimular y potenciar las competencias de niños y niñas con pérdida auditiva. Unir esfuerzos entre los profesionales de la educación y la rehabilitación con los de los padres y otras personas a cargo de estos niños y niñas, con el fin de conseguir el desarrollo máximo de sus capacidades.

Reflexionar sobre las expectativas que tanto los profesionales de la educación como la sociedad en general, tenemos en cuanto a lo que las personas con pérdida auditiva son capaces de lograr. El hecho de tener y mantener expectativas altas es el comienzo para superar las limitaciones y alcanzar los objetivos que queremos como sociedad: la inclusión total de las personas con pérdida auditiva.

BIBLIOGRAFÍA

- AAP. (1999). Newborn and infant hearing loss: Detection and Intervention. *Pediatrics*, 103(2), (pp. 527–530). Recuperado de <http://pediatrics.aappublications.org/content/103/2/527.full>
- AFP. (2014, 29 mayo). España registra mayor crecimiento desde 2008. *El Economista*. Recuperado de <http://eleconomista.com.mx/econom%C3%ADa-global/2014/05/29/economia-espanola-registra-mayor-crecimiento-2008>
- AGBell. (2014a). Assistive Technology. Recuperado de <http://listeningandspokenlanguage.org/Tertiary.aspx?id=1213>
- AGBell. (2014b). Back to school tips and strategies for listening and spoken language professionals. Recuperado de <http://www.listeningandspokenlanguage.org/Document.aspx?id=2963>
- AGBell. (2014c). Directorio para localizar a un Especialista en Audición y Lenguaje Certificado en Terapia Auditiva-Verbal. Recuperado de <https://netforum.avectra.com/eweb/DynamicPage.aspx?Site=AGBELL&WebCode=IndSearch>
- AGBell. (2015). Glossary of terms: H. Recuperado de <http://www.listeningandspokenlanguage.org/Document.aspx?id=1012>
- Aguinaga, G., Armentia, M. L., Fraile, A., Olangua, P., y Uriz, N. (2005). *PLON-R Prueba de Lenguaje Oral de Navarra Revisada*. Madrid, España: TEA Ediciones, S.A.
- AICE. (2004, febrero). El gobierno eximirá el copago en las renovaciones del implante coclear. Recuperado de http://www.implantecoclear.org/index.php?option=com_content&view=article&id=372:el-gobierno-eliminara-el-copago-en-las-renovaciones-del-implante-coclear&catid=1:latest-news&Itemid=50
- Alegría, J. (1999). La lectura en el niño sordo: elementos para una discusión. En C. Velasco y A. B. Domínguez (Eds.), *Lenguaje escrito y sordera: enfoques teóricos y derivaciones prácticas* (pp. 59–76). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=997825>
- Alegría, J., y Domínguez, A. B. (2009). Los alumnos sordos y la lengua escrita. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), (pp. 95–111).
- Alegría, J., y Leybaert, J. (1987). Adquisición de la lectura en el niño sordo (Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=245303>
- Allen, T. (1986). Patterns of academic achievement among hearing impaired children. In *Deaf children in America* (pp. 161–206). San Diego, CA: College-Hill Press.
- Alonso, P., Rodríguez, P., y Echeita, G. (2009). El proceso de un centro específico de sordos hacia una educación más inclusiva: Colegio Gaudem Madrid. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), (pp. 167–187).
- Alonso, S., Cuadrado, M., y Martín, J. (2003). Signos que cuentan, cuentos que signan. Departamento de Documentación del Centro de recursos para la comunidad sorda Juan Luis Marroquín, *Educación y Biblioteca*, 15(138), (pp. 112–114).

Alzina, V. (2005). Detección precoz de hipoacusias en el recién nacido. *Anales de Pediatría*, 63(3), (pp. 193–198). Doi: 10.1157/13078480

Amat, M. T. (2010). *La docencia y el implante coclear*. Barcelona: Federación AICE.

Amat, M. T., Cerarols, I., Coletto, C., Planas, E., y Zamora, L. (2007). *Preguntas y respuestas sobre el implante coclear*. Barcelona, España: Federación AICE.

Anderson, K. (1989). *Screening Instrument For Targeting Educational Risk (SIFTER) in Children with Identified Hearing Loss*. Tampa, FL: Educational Audiology Association.

Anderson, K. (2000). *Early Listening Function (ELF) instrument for infants and toddlers with hearing loss*. www.phonak.com.

Anderson, K., Matkin, N. (1996). *Preschool Screening Instrument For Targeting Educational Risk (SIFTER) in Children age 3-Kindergarten*. (C. Esteban, M.F. Hinojosa, trad.) Tampa, FL: Educational Audiology Association.

Applebes, A. (1989). *The child's concept of story: Age two to seventeen*. USA: Midway, Reprint.

Asensio, M. (1989). *Los procesos de lectura en los deficientes auditivos* (Tesis Doctoral editada en microficha, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid).

ASHA. (2014a). *Facts about Pediatric Hearing Loss*. Recuperado de <http://www.asha.org/aud/Facts-about-Pediatric-Hearing-Loss/>

ASHA. (2014b). *The Prevalence and Incidence of Hearing Loss in Children*. Recuperado de <http://www.asha.org/public/hearing/Prevalence-and-Incidence-of-Hearing-Loss-in-Children/>

ASPANSOR. (2013). *¿Qué es la sordera y tipos de pérdida auditiva?* Recuperado de http://www.aspansor.com/que-es-la-sordera-y-tipos-de-perdida-auditiva_15

Atkinson, P., y Hammersley, M. (1994). *Ethnography and participant observation*. En N.K., Denzin, e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 249–261). California: SAGE Publications, Inc.

Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. EUA: University of Texas Press.

Ballesteros, S., y Cordero, A. (1986). *Manual del Test de Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (ITPA)*. Spanish Manual (adaptation and tipification). Madrid, España: TEA Ediciones.

Barriga, R. (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares. "Un solecito calentote"*. México, D.F.: El Colegio de México.

Beadle, E. A., McKinley, D. J., Nikolopoulos, T. P., Brough, J., O'Donoghue, G. M., y Archbold, S. M. (2005). *Long-term functional outcomes and academic-occupational status in implanted children after 10 to 14 years of cochlear implant use*. *Otology & Neurotology*, 26(6), (pp. 1152–1160).

Bedoya, J. G. (2011, 23 septiembre). *Los derechos del sordo se quedan en papel*. [www.elpais.com](http://elpais.com). Recuperado de http://elpais.com/diario/2011/09/23/sociedad/1316728801_850215.html

Bellés, R. M., y Molins, E. (1999). Aportaciones a la enseñanza del lenguaje escrito desde una práctica bilingüe desarrollada en educación conjunta (pp. 137–162). Recuperado de <http://dial-net.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=997841>

Bellés, R. M., y Teberosky, A. (1989). Producción e interpretación de textos escritos por niños sordos pequeños integrados en escuelas ordinarias. Madrid: CIDE.

Bergeron, J. P., Lederberg, A. R., Easterbrooks, S. R., Miller, E. M., y Connor, C. M. (2009). Building the Alphabetic Principle in Young Children Who Are Deaf or Hard of Hearing. *The Volta Review*, 109, (pp. 87–119).

Biser, E., Rubel, L., y Toscano, R. M. (2007). Bending the rules: when deaf writers leave college. *American Annals of the Deaf*, 152(4), (pp. 361–373).

Bonilla-Castro, E., y Rodríguez, P. R. (2005). Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales. Bogotá: Editorial Norma.

Brown, C. (2006). Intervention: Strategies for public and private sector collaboration. Presentado en el 2006 Convention of the Alexander Graham Bell Association for the Deaf and Hard of Hearing, Pittsburg, PA.

Bryant, A., y Charmaz, K. (2010). *The SAGE Handbook of Grounded Theory: Paperback Edition*. California: SAGE Publications Ltd.

Bustos, M. T. A. (2010). Exploring emergent literacy behaviors of Filipino deaf children. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 16(1). Recuperado de <http://www.ejournals.ph/index.php?journal=TAPER&page=article&op=viewArticle&path%5B%5D=271>

Calvo, R. M. (1997). Técnicas y procedimientos para realizar las adaptaciones curriculares. Madrid, España: Escuela Española.

Carmioli, A. M., Ríos, M., y Sparks A. (2013). Evidencia de la relación entre habilidades pre-lectoras y habilidades narrativas en niñas y niños preescolares costarricenses: Aportes para un enfoque comprensivo de la alfabetización emergente. En A. Auza y K. Hess (Eds.), *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo narrativo lingüístico en niños hispanohablantes* (pp. 85–110). Querétaro, México: Universidad Autónoma de Querétaro.

Camps, V. (1998). La Escuela ante el reto del saber práctico. *Infancia Y Aprendizaje*, 82, (pp. 103–107).

Caraway, T., y Horvath, J. (2012). What is the importance of coaching and guiding parents in auditory-verbal therapy and education. En Warren Estabrooks (Ed.), *Frequently Asked Question about Auditory-Verbal Practice* (pp. 27–30). Washington, DC: Alexander Graham Bell Association for the Deaf and Hard of Hearing.

Cárdenas, M. R., y Marrero, V. (1994). Cuaderno de logaudiometría (UNED). Madrid.

Carden, K. C. (2008). Language and emergent literacy in preschoolers with early cochlear implantation (Tesis Doctoral). University of Florida. Recuperado de <http://purl.fcla.edu/fcla/etd/UFE0022200>

- Carratalá, E. (2011, diciembre). Incentivos Fiscales a los seguros. Una salida a la crisis sanitaria. Revista Dinero Y Salud Online. Recuperado de http://www.dineroysalud.es/REVISTA/articulos/GestionNoticias_2238_DYS_2005.asp
- Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad. Presentado en el Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura, Universidad de Concepción, Chile. Recuperado de <http://www2.udec.cl/catedraunesco/index.htm>
- Cassany, D. (1995). La cocina de la escritura. Barcelona, España. Anagrama.
- Cerrudo, M., (2012, 26 Abril). El empleo con apoyo: una herramienta eficaz de inclusión laboral. Cermi.es. Recuperado de <http://semanal.cermi.es/noticia/reportaje-red-inserci%C3%B3n-laboral-fiapas-empleo-apoyo-herramienta-eficaz-inclusi%C3%B3n-laboral.aspx>
- CNREE. (1992). Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares. Madrid: MEC.
- CODEPEH, (1999). Propuesta para la Detección e Intervención Precoz de la Hipoacusia Infantil. Revista Fiapas, 71, separata.
- Cole, E. B., y Flexer, C. (2007). Children with Hearing Loss: Developing Listening and Talking Birth to Six. San Diego, CA: Plural Publishing Inc.
- Connor, C. M., y Zwolan, T. A. (2004). Examining Multiple Sources of Influence on the Reading Comprehension Skills of Children Who Use Cochlear Implants. Journal of Speech Language and Hearing Research, 47(3), (pp. 509). Recuperado en <http://jslhr.pubs.asha.org/article.aspx?articleid=1781454>
- Conrad, R. (1979). The Deaf Schoolchild: Language and Cognitive Function. Londres, UK: Harper & Row.
- Conway, D. (1985). Children (re) creating writing: A preliminary look at the purposes of free-choice writing of hearing-impaired kindergartners. The Volta Review 87(5). (pp. 91-107). Recuperado de <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1986-28529-001>
- Cook-Gumperz, J. (2012). The Social Construction of Literacy. Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press.
- Cornett, O. (1967). Cued Speech. American Annals of the Deaf, 112(1), (pp. 3–13).
- Cornett, O. (2000). Cued Speech: What and why? NCSA National Cued Speech Association. Recuperado de <http://cuedspeech.org/cued-speech-what-and-why.php>
- Cuetos, F., Ramos, J., y Ruano, E. (2004). PROESC Evaluación de los procesos de escritura. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., y Arribas, D. (2012). PROLEC-R Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada. Madrid, España: TEA Ediciones.
- D'Angelo, E. (2015, junio). El papel del lenguaje en el desarrollo del alumno. Presentado en el Quinto Coloquio Internacional de Educación, Zacatecas, México.

D'Angelo, E., Benitez, L., Sobrino, R., e Hinojosa, M. F. (2011). Prácticas de lectura y escritura desde la perspectiva de la atención temprana: Estudios de caso. *Revista Educación Inclusiva*, 4(2), (pp. 65–89).

D'Angelo, E., y Oliva, J. (2003). *Lectura y escritura en contextos de diversidad*. Madrid: Consejería de Educación, Comunidad de Madrid.

Davis, J. M. (1977). *Our Forgotten Children: Hard of Hearing Pupils in the Schools*. ERIC.

De Braslavsky, B. P., Natali, N., y Rosen, N. (1991). Alfabetización emergente y efectos de la enseñanza. *Lectura y Vida*, 12(1), (pp. 10-19).

Definicion.de. (2014). Definición de contexto. Recuperado de <http://definicion.de/contexto/>

Denzin, N. K. (1970). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Transaction Publishers.

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research*. California: Sage Publications.

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2005). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Publications, Inc.

DesJardin, J., Ambrose, S., y Esienberg, L. (2008). Literacy skills in children with cochlear implants: The importance of early oral language and joint storybook reading. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 14(1), (pp.22–43).

Dewey, John. (1938). *Experience and Education*. Nueva York: Macmillan.

Dillon, C. M., y Pisoni, D. B. (2006). Non word Repetition and Reading Skills in Children Who Are Deaf and Have Cochlear Implants. *The Volta Review*, 106(2), (pp. 121–145).

Díaz, C. (2004). El aprendizaje de la ortografía. En A. Pellicer y S. Vernon (Eds.), *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula* (pp. 97–123). México: SM de ediciones.

Diario Oficial de la Unión Europea. (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=ES>

Divito, M. I., Pahud, F., y Barale, C. (2003). La práctica docente y la alfabetización inicial del niño sordo. *Educere, Artículos Arbitrados*, 7(22), (pp. 177–183).

Doehring, D., Bonnycastle, D., y Ling, D. (1978). Rapid reading skills of integrated hearing-impaired children. *The Volta Review*, 80(6), (pp. 399–409).

Domínguez, A. B. (2003). ¿Cómo acceden los alumnos sordos al lenguaje escrito? *Enseñanza*, 21, (pp. 201–218).

Domínguez, A. (2007). Repercusión del implante coclear en el aprendizaje de la lectura de los alumnos sordos: resultados preliminares. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, (25), (pp. 93–110).

Domínguez, A. B., Pérez, M. I., y Alegría, J. (2012). La lectura en los alumnos sordos: aportación del implante coclear. *Infancia Y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 35(3), (pp. 327–341).

Domínguez, A. B., y Pérez, I. (2009). Estrategias de lectura empleadas por alumnos sordos con y sin implante coclear. *FIAPAS: Federación Ibérica de Asociaciones de Padres Y Amigos de Los Sordos*, (130), (pp. 64–66).

Domínguez, A. B., Sánchez, I., y Bozalongo, J. (2009). Repercusión del implante coclear en el aprendizaje de la lectura de los alumnos sordos: resultados preliminares. *Enseñanza y Teaching*, 25. Salamanca: Universidad de Salamanca. Recuperado de <http://es.youscribe.com/catalogue/recursos-pedagogicos/educacion/ciencias-de-la-educacion/repercusion-del-implante-coclear-en-el-aprendizaje-de-la-lectura-de-1843807>

Domínguez, A. B., Rodríguez, P., y Alonso, P. (2011). Cómo facilitar el aprendizaje de la lectura de niños sordos: Importancia de las habilidades fonológicas. *Revista de Educación*, 356, (pp. 353–375).

Domínguez, A. B., y Bozalongo, J. (2009). Mecanismos de lectura empleados por personas sordas adultas consideradas como buenas lectoras. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 61(4), (pp. 9–20).

DRAE. (2015). Diccionario de la lengua española. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=estudiar>

Drapeau, P. (2004). *Differentiated Instruction. Making it work*. Nueva York: Scholastic.

Dunn, L. M., y Dunn, D. M. (2006). *PPVT-III Peabody Test de vocabulario en imágenes*. (D. Arribas, trad. Madrid): TEA Ediciones.

Dunsmore, K., y Fisher, D. (2010). *Bringing literacy home*. Newark, Del.: International Reading Association.

Duranti, A. (1992). *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Durieux-Smith, A., Eriks-Brophy, A., Olds, J., Fitzpatrick, E., Duquette, C., y Whittingham, J. (2001). Facilitating the integration of children and youth with hearing-loss. *The Listener*, (pp. 19–26).

Easterbrooks, S. R., y Beal-Alvarez, J. (2013). *Literacy Instruction for Students who are Deaf and Hard of Hearing*. Nueva York, NY: Oxford University Press.

Easterbrooks, S. R., Lederbeg, A. R., Miller, E. M., Bergeron, J. P., y Connor, C. M. (2008). Emergent literacy skills during early childhood in children with hearing loss: strengths and weaknesses. *The Volta Review*, 108(2), (pp. 91-114).

Edwards, L., y Crocker, S. (2008). *Psychological Processes in Deaf Children with Complex Needs: An Evidence-based Practical Guide*. Londres, UK: Jessica Kingsley Publishers.

Eliot, L. (2000). *What's Going on in There : How the Brain and Mind Develop in the First Five*

Years of Life. New York, NY: Bantam.

Elliot, C. D., Smith, P., y McCulloch, K. (2011). BAS-II Escalas de Aptitudes Intelectuales. (D. Arribas & S. Corral, trad.), Madrid: TEA Ediciones.

Elorenzosantos. (2012a, mayo). Lectoescritura en alumnos con discapacidad auditiva. Recuperado de <http://www.slideshare.net/Elorenzosantos/lectoescritura-en-alumnos-con-discapacidad-auditiva-12771704>

Elorenzosantos. (2012b, mayo). Lectoescritura en alumnos con discapacidad auditiva II. Recuperado de <http://www.slideshare.net/Elorenzosantos/lectoescritura-en-alumnos-con-discapacidad-auditiva-ii>

Estabrooks, W. (2006). Auditory-Verbal Therapy and Practice. Washington, DC: Alexander Graham Bell Association for the Deaf and Hard of Hearing.

Estabrooks, W. (2012). 101 FAQs About Auditory Verbal Practice. Washington, DC: Alexander Graham Bell Association for the Deaf and Hard of Hearing.

Estrada, M. D., Benítez, D., Clarós, P., Clavería, M. A., Orús, C., y Pujol, M. C. (2010). Evaluación de los implantes cocleares bilaterales en niños. Criterios de indicación de los implantes cocleares en niños y adultos. (Informe de Evaluación de Tecnologías Sanitarias No. 2010/03). Cataluña: Ministerio de Ciencia e Innovación. Recuperado de http://scientiasalut.gencat.cat/bitstream/handle/11351/809/implantes_cocleares_pcsns_aiaqs2011.pdf?sequence=2

Ewoldt, C. (1985). A descriptive study of the developing literacy of young hearing-impaired children. The Volta Review 87(5) (pp. 109-126). Recuperado de <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1986-27545-001>

Felis, C. (2014, 24 marzo). Oír sí, pero no a cualquier precio. El Mundo. Recuperado de <http://www.elmundo.es/espana/2014/03/29/533531d2268e3ea8408b456d.html>

Fernández, V. (2006). Adquisición del código alfabético: una comparación entre sordos y oyentes. Espacio Logopédico. Recuperado de <http://www.espaciologopedico.com/revista/articulo/1153/adquisicion-del-codigo-alfabetico-una-comparacion-entre-sordos-y-oyentes-parte-vi.html>

Fernández-Villaverde, J., y Ohanian, L. (2009). La crisis española desde una perspectiva mundial. En La crisis de la economía española. Análisis económico de la gran recesión (pp. 79-164). Colección monografías fedea. Recuperado de http://www.crisis09.es/libro_crisis/la_crisis_de_la_economia_espanola.pdf

Ferreiro, E. (1985). Psicogénesis y Educación. México DF: Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav.

Ferreiro, E. (1986). Proceso de alfabetización. Alfabetización en proceso. Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina.

Ferreiro, E. (1997). Alfabetización: teoría y práctica. México DF: Siglo XXI.

Ferreiro, E. (1999). Cultura escrita y educación: Conversaciones con Emilia Ferreiro. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Ferreiro, E. (2002). Alfabetización Teoría y Práctica. México: Siglo XXI.

Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Ribeiro Moreira, N., y García Hidalgo, I. (1996). La Caperucita Roja aprende a escribir. Barcelona: Gedisa.

Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1979). Los Sistemas De Escritura En El Desarrollo Del Niño. Madrid, España: Siglo XXI editores.

Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1982). Literacy before schooling. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books Inc. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED263542>

FIAPAS. (2007, marzo, abril). Veinticinco años después. Revista Fiapas, 115.

FIAPAS. (2014). Detección precoz de la sordera. Revista Fiapas. Recuperado de http://www.fiapas.es/FIAPAS/recursosdeayuda_a.html

Fidalgo, J. M. (2011). La situación económica, política y social de España. Club Empresarial ICADE. Recuperado de <http://www.clubempresarialicade.es/cursos-antiores/66-desayuno-con-jose-maria-fidalgo>

Figueroa, V., y Lissi, M. R. (2005). La lectura en personas sordas: consideraciones sobre el rol del procesamiento fonológico y la utilización del lenguaje de señas. Estudios Pedagógicos, 31(2), (pp. 105–119).

Flores, L., y Berruecos, P. (1998). El niño sordo de edad preescolar identificación, diagnóstico y tratamiento: guía para padres, médicos y maestros. México D.F., México: Trillas.

Flores, L. (2006). The Auditory-Verbal Therapy: a Training Program for Professionals in the field of Hearing Disorders (Tesis Doctoral). Atlantic International University, Honolulu. Recuperado de <http://aiu.edu/publications/student/spanish/Lilian%20Flores%20phd%20dissertation.htm>

Flores, L., y Heyser, K. (2005). SuHa: Sugerencias para el Desarrollo Auditivo, Lingüístico, Comunicativo y Cognitivo. Copia en posesión del autor.

Flores, L., y Uribe, C. (2002). Juegoyendo. Cochlear Americas. Recuperado de http://hope.cochlearamericas.com/sites/default/files/resources/FUN874%20Rehab%20Handout_JUN08.pdf

Fundación CADAH (n.d.) Tipos de adaptaciones curriculares individualizadas. Recuperado de <http://www.fundacioncadah.org/web/articulo/tipos-de-adaptaciones-curriculares-individualizadas.html>

Furmanski, H. (2003). Implantes cocleares en niños. Barcelona, España: AICE. Recuperado de <http://mx.casadellibro.com/libro-implantes-cocleares-en-ninos-rehabilitacion-auditiva-y-terapia-v-erbal/9788493268244/926364>

Furth, H. G. (1966). A comparison of reading test norms of deaf and hearing children. American Annals of the Deaf, 111(2), (pp. 461–462).

GAES Centros Auditivos. (2013). Detección precoz de la sordera infantil. GAES Junior. Recuperado de http://www.deteccionprecoz.com/01_programa_deteccion.html

Galcerán, F. (1998). Bilingüismo y biculturalismo en la educación del niño sordo. Concepto, bases que lo sustentan y tendencias actuales. *Revista de Logopedia, Foniatría Y Audiología*, XVIII (2), (pp. 75–84).

Gallaudet Research Institute. (2003a). *Gallaudet University Annual Report of Achievements: University, Research, and Laurent Clerc National Deaf Education Center*. Washington, DC: Gallaudet Research Institute. Recuperado de <https://www.gallaudet.edu/Documents/Provost/Annual%20Reports/2003-Gallaudet-AnnualReport.pdf>

Gallaudet Research Institute. (2003b). *Regional and National Summary of Report of Data from the 2001-2002 Annual Survey of Deaf and Hard of Hearing Children & Youth*. Washington, DC: Gallaudet University. Recuperado de http://research.gallaudet.edu/Demographics/2002_National_Summary.pdf

Garstecki, D. (1978). Aural Habilitation: The Foundations of Verbal Learning in Hearing-Impaired Children. *Ear and Hearing*, 2(1), (pp. 53). Recuperado de http://journals.lww.com/ear-hearing/Citation/1981/01000/Aural_Habilitation_The_Foundations_of_Verbal.12.aspx

Gartin, B., Murdick, N., Imbeau, M., y Perner, D. (2002). *How to use differentiated instruction with students with developmental disabilities in the general education classroom*. Alexandria, VA: Council Exceptional Children.

Gaustad, M. G. (2000). Morphographic Analysis as a Word Identification Strategy for Deaf Readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), (pp. 60–80). <http://jdsde.oxfordjournals.org/content/5/1/60>

Geers, A. (2003). Predictors of reading skill development in children with early cochlear implantation. *Ear & Hearing*, 24(1), (pp. 59–68).

Geers, A. (2006). Factors influencing spoken language outcomes in children following early cochlear implantation. *Advances in Oto-Rhino-Laryngology*, 64, (pp. 50–65). Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16891836>

Geers, A., Brenner, C., y Tobey, E. (2011). Article 1: Long-Term outcomes of cochlear implantation in early childhood: Sample characteristics and data collection methods. *Unbound MEDLINE*, 32(1), 2S–12S. Recuperado de http://www.unboundmedicine.com/medline/citation/21479156/Article_1:_Long_Term_outcomes_of_cochlear_implantation_in_early_childhood:_Sample_characteristics_and_data_collection_methods_

Geers, A., y Hayes, H. (2011). Reading, Writing, and Phonological Processing Skills of Adolescents with 10 or More Years of Cochlear Implant Experience. *Ear and Hearing*, 32(1), (pp. 49S–59S). <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3023978/>

Geers, A., y Sedey, A. (2011). Language and Verbal Reasoning Skills in Adolescents with 10 or More Years of Cochlear Implant Experience. *Ear and Hearing*, 32(1), (pp. 39–48). <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21832889>

Geers, A., y Moog, J. (1989). Factors predictive of the development of literacy in profoundly hearing-impaired adolescents. *The Volta Review*, 91(2), (pp. 69–86).

Geertz, C. (1973). *Thick Description: Toward an Interpretative Theory of Culture*. En *The Interpretation of Cultures*. New York, NY: Basic Books.

- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory. Chicago, IL: Aldine Publishing Company.
- Goldberg, D., y Flexer, C. (1993). Outcome survey of auditory-verbal graduates: study of clinical efficacy. *Journal of the American Academy of Audiology*, 4, (pp. 189–200).
- Goldberg, D., y Flexer, C. (2001). Auditory-Verbal Graduates: Outcome Survey of Clinical Efficacy. *Journal of the American Academy of Audiology*, 12, (pp. 406–414).
- Goldberg, M. D. (2014). Learning to Listen, Learning to Read. *The Volta Voices*, 21(2), (pp. 7).
- González, A., Silvestre, N., Linero, M., Barajas, C., y Quintana, I. (2015). Tecnologías auditivas actuales y desarrollo gramatical infantil. *Revista de Logopedia, Foniatría Y Audiología*, 35(1), (pp. 8–16). Recuperado de <http://www.elsevier.es/en-revista-revista-logopedia-foniatria-audiologia-309-resumen-current-auditory-technologies-and-childhood-90374254>
- González, M., y Calvo, G. (2009). Ponce de León y la enseñanza de sordomudos. Extremadura: Universidad de Extremadura. Recuperado de <http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAAahUKEwjM1oPGzfTHAhUUTpIKHY-0cCW4&url=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F2962825.pdf&usq=AFQjCNGTf1kJJQgNlxhZW0eXodJialXcyQ&bvm=bv.102537793,d.aWw>
- Goring, M. B. (2013). The cycle of love and grief in parents of children with special needs. Recuperado de http://www.agbell.org/uploadedFiles/Connect/Meetings/2013_LSL_Symposium/Handouts/The%20Cycle%20of%20Love%20and%20Grief.pdf
- Gregory, G. H., y Chapman, C. (2002). *Differentiated Instructional Strategies*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Grossberg, L., Nelson, C., y Treichler, P. A. (1992). *Cultural Studies: An Instruction*. Nueva York; Londres: Routledge.
- Grupo de Investigación y Apoyo a la Educación de las Personas Sordas. (1998). Situación educativa de las personas sordas en Aragón. Zaragoza, España: CPR de La Almunia de Doña Godina.
- Parlamento Europeo. (2004). Competencias clave para el aprendizaje permanente – un marco de referencia europeo. Grupo de trabajo sobre las capacidades básicas. Recuperado de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:CJ7NJWYm_38J:www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do%3FpubRef%3D-//EP//NONSGML%2BTC%2BP6-TC1-COD-2005-0221%2B0%2BDOC%2BWORD%2BV0//ES+&cd=2&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx
- Grupo LACE. (1999). Introducción al Estudio de Caso en Educación. Facultad de CC. de la Educación Universidad de Cádiz. Recuperado de <http://www2.uca.es/lace/documentos/EC.pdf>
- Gumperz, J. J., y Hymes, D. H. (1986). *Directions in Sociolinguistics: Ethnography of Communications*. Oxford, UK ; New York, NY: Blackwell Publishers.
- Gutiérrez, R. (2001). Estudio descriptivo sobre actitudes hacia la escritura en alumnos sordos de educación secundaria. Almería, España: Universidad de Almería. Recuperado de http://www.cultura-sorda.eu/resources/Gutierrez_Caceres_Estudio_descriptivo_actitudes_escritura_alumnos_sordos_educacion_secundaria.pdf

Gutiérrez, R. (2005). La expresión escrita de alumnos con deficiencia auditiva: análisis de textos. Tesis Doctoral: Universidad de Almería. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=266806>

Gutiérrez, R. (2012). Análisis del proceso de transcripción en la expresión escrita de alumnos sordos. *Revista Complutense de Educación*, 23(2), (pp. 331–346). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4133013>

Hachén, R. (2002). Conocimiento lingüístico y reflexión metalingüística. El rol de las conceptualizaciones en torno a la estructura de la sílaba en el proceso de alfabetización. *Lectura Y Vida*, 23(2).

Harris, M., y Moreno, C. (2004). Deaf children's use of phonological coding: evidence from reading, spelling, and working memory. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9 (3), (pp. 253–268). Recuperado de <http://jdsde.oxfordjournals.org/content/9/3/253>

Hayes, H., Kessler, B., y Treiman, R. (2011). Spelling of deaf children who use cochlear implants. *Scientific Studies of Reading*, 15(6), (pp. 522–540).

HCAA. (2014). Basic Facts About Hearing Loss. Hearing Loss Association of America. Recuperado de <http://www.hearingloss.org/content/basic-facts-about-hearing-loss>

Heath, S. B. (1983). *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Heiling, K. (1999). La lectura y la escritura en niños sordos en contextos bilingües: una experiencia de veinte años de evaluación. En *Lenguaje escrito y sordera: enfoques teóricos y derivaciones prácticas* (pp. 109–124). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=997834>

Henao, A. M., Lopera, A. P., Gutierrez Martinez, D. C., Betancura Ledesma, D. P., Tamayo Cifuentes, D. M., Palacio Manzano, I., y Largo Arteaga, M. N. (2004). Propuesta pedagógica para la potenciación del lenguaje expresivo y comprensivo a través de un sistema pictográfico de comunicación flexible (Tesis de Grado). Medellín, Co.: Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://200.24.17.68:8080/jspui/handle/123456789/824>

Hernández-Muela, S., Mulas, F., y Mattos, L. (2004). Plasticidad neuronal funcional. *Rev Neurol*, 38(1), (pp. S58–S68).

Herrera F, V. (2005). Habilidad lingüística y fracaso lector en los estudiantes sordos. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 31(2), 121–135. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052005000200008&lng=en&nrm=iso&tlng=en

Hesse-Biber, S., Scott, T., y Dupuis, P. (1990). HyperRESEARCH: A computer program for the analysis of qualitative data with an emphasis on hypothesis testing and multimedia analysis. *Qualitative Sociology*, 14. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007/BF00989642#page-1>

Hess, K., y Biggam, S. (2004). A Discussion of “Increasing Text Complexity”. Appendices for New England Common Assessment Program (NECAP). Recuperado de http://www.nciea.org/publications/TextComplexity_KH05.pdf

Hickmann, M. (2004). Le développement de la cohésion dans la narration orale chez l'enfant: perspectives inter-langues. Cahiers d'Acquisition et de Pathologie Du Langage, Calap, Calap 24. París: Université René Descartes.

Higgs, J., Paterson, M., y Kinsella, E. A. (2014, January 9). Contemporary Psychotherapy. Hermeneutic Inquiry: Recuperado de <http://contemporarypsychotherapy.org/vol-4-no-1-spring-2012/hermeneutic-inquiry/>

Hinojosa, M. F. (2013). TAV: Vuelta a la esencia. Integración, 69, (pp. 8–9). Copia en propiedad del autor.

Holt, J. A. (1993). Stanford Achievement Test—8th edition: reading comprehension subgroup results. American Annals of the Deaf, 138(2), (pp.172-175).

Hoover-Dempsey, K. V., y Whitaker, M. C. (2010). The Parental Involvement Process: Implications for Literacy Development. En K. Dunsmore y D. Fisher (Eds.). Bringing Literacy Home (pp. 53–82). Newark, DE: International Reading Association.

Horas, M., Fourcade, M. B., y Martínez, S. E. (2000). La evolución de la escritura del nombre propio en los niños sordos. Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Recuperado de http://repositoriorecursos-download.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=5b814133-7a07-11e1-831e-ed15e3c494af

Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D. J., Padden, C., Rathmann, C., y Smith, S. R. (2012). Language acquisition for deaf children: Reducing the harms of zero tolerance to the use of alternative approaches. Harm Reduction Journal, 9(1), (pp. 16).

Hyde, M., y Power, D. (2006). Some Ethical Dimensions of Cochlear Implantation for Deaf Children and Their Families. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 11(1), (pp. 102–111). <http://doi.org/10.1093/deafed/enj009>

INE. (2008). Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia (EDAD), (pp. 12). Recuperado de <http://www.ine.es/prensa/np524.pdf>

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (2014). Adaptaciones Curriculares. Recuperado de <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/unidad3/u3.III.html>

IRAPSIR. (2005). Valoración del Desarrollo Psicomotor CAPEP. México: Copia en propiedad del autor.

Jackson-Maldonado, D., Thal, D., Marchman, V. A., Fenson, L., Newton, T., y Conboy, B. (2005). Inventario de Desarrollo Comunicativo MacArthur. (S. Lopez-Ornat, C. Gallego, P. Gallo, A. Karousou, S. Mariscal, y M. Martínez, trad.). Madrid, España: TEA Ediciones, S.A.

Jáudenes, C. (2004). Manual básico de formación especializada sobre discapacidad auditiva. FI-APAS. Recuperado de <http://www.aspasleehabla.com/wp-content/uploads/2013/09/MANUAL-BASICO-DE-FORMACION-ESPECIALIZADA-SOBRE-DISCAPACIDAD-AUDITIVA.pdf>

Jáudenes, C. (2006). La población con discapacidad auditiva en cifras. Revisión y síntesis de dos

Estudios Sociológicos. Revista Fiapas, separata 110.

Jáudenes, C. (2009, Octubre). Estudios sobre población con sordera en España. Revista Fiapas, 130, (pp. 24–27).

Jáudenes, C., Patiño, I., y Revilla, P. (2007). Dossier Divulgativo para familias con hijos/as con discapacidad aditiva: Información básica. FIAPAS. Recuperado de http://www.fiapas.es/EPOR-TAL_DOCS/GENERAL/FIAPAS/DOC-cw47fa08e7c7e35/DOSSIERPADRES.pdf

Jáudenes, C., Torres, S., Aguado, G., Silvestre, N., y Patiño, I. (2007). Estudio sobre la situación educativa del alumnado con discapacidad auditiva. Revista Fiapas.

Johnson, C. A., y Goswami, U. C. (2005, Julio). Phonological skills, vocabulary development, and reading development in children with cochlear implants. Presentado en el 20th International Congress on the Education of the Deaf, Maastricht, Holanda.

JTC. (2012). Communication Modes. John Tracy Clinic. Recuperado de <http://www.jtc.org/parents/communication-modes>

Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 8(17), (pp. 37).

Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. Revista Iberoamericana de Educación, 46. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie46a06.htm>

Kelly, L. P. (1995). Processing of bottom-up and top-down information by skilled and average deaf readers and implications for whole language instruction. Exceptional Children, 61(4), (pp. 318–334).

Kemmis, S., y Robottom, I. (1981). Principles of Procedure in Curriculum Evaluation. Journal of Curriculum Studies, 13(2), (pp. 151–55).

Kennard, M. A. (1936). Age and other factors in motor recovery from precentral lesions in monkeys. American Journal of Physiology, 115, (pp. 138–146).

Kennard, M. (1938). Reorganization of motor function in the cerebral cortex of monkeys deprived of motor and premotor areas in infancy. Journal of Neurophysiology, 1, (pp. 477–496).

Kirk, S. A., McCarthy, J. J., y Kirk, W. D. (1968). Illinois test of psycholinguistic abilities. Urbana: University of Illinois Press.

Kral, A. (2013). Auditory critical periods: A review from system's perspective. Neuroscience, 247, (pp. 117–133). Recuperado de <http://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2013.05.021>

Krystiann, K. (2014). Learning disabilities and hearing loss: Where does one end and the other begin? Volta Voices, 21(2), (pp. 14–17).

Krywko, K. (2012). The changing landscape of deaf education. Volta Voices, 19, (pp. 14–18).

Kuhn-Inacker, H., Weichbold, V., y Tsiakpini, L. (2003). Little Ears: Comportamiento Auditivo en la Vida Diaria. Innsbruck, Austria: MED-EL.

Kushner, S., Norris, N., y Martínez, J. (1990). Interpretación, negociación y validez en investigación naturalista. JB Martínez Rodríguez (Eds.) *Hacia Un Enfoque Interpretativo de La Enseñanza. Etnografía Y Curriculum*. Granada: Universidad de Granada, (pp. 111–126).

Lane, H., y Barker, D. (1974). Reading achievement of the deaf. *The Volta Review*, 76, (pp. 488–499).

La Sexta. (2014, 25 febrero). Pacientes con Implante Coclear piden mantenimiento de sus dispositivos. Recuperado de http://www.lasexta.com/noticias/sociedad/pacientes-implante-coclear-piden-mantenimiento-sus-dispositivos_2014022500296.html

León, J. A., Escudero, I., y Olmos, R. (2012). *ECOMPLEC Evaluación de la Comprensión Lectora*. Madrid: TEA Ediciones.

Ley Orgánica de Educación (LOE) (Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo) Boletín Oficial del Estado, no 106, 2006, 4 mayo.

Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre) Boletín Oficial del Estado, no 295, 2013, 10 diciembre

Ley por la que se reconocen y lengua de signos y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas (Ley 27/2007, 23 de octubre) Boletín Oficial del Estado, no 255, 2007, 24 de octubre. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/24/pdfs/A43251-43259.pdf>

Leybaert, J. (1999). Habilidades fonológicas de niños sordos expuestos a diferentes modelos de comunicación: juicios desde la rima, la ortografía y la lectura. En C. Velasco y A. B. Domínguez (Eds.), *Lenguaje escrito y sordera: enfoques teóricos y derivaciones prácticas* (pp. 77–90). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=997827>

Leybaert, J., Alegría, J., Hage, C., y Charlier, B. (1998). The effect of exposure to phonetically augmented lipspeech in the prelingual deaf. En B. Campbell, B. Dodd, y D. Burham (Eds.), *Hearing by eye II: Advances in the psychology of speechreading and auditory-visual speech* (pp. 283–301). Hove, England: Psychology Press.

Ling, D. (1976). *Speech and the Hearing-Impaired Child: Theory and Practice*. Washington, DC: Deaf and Hard of Hearing.

Ling, D. (1978). *Aural Habilitation: The Foundations of Verbal Learning in Hearing-Impaired Children*. Washington, DC: Alex Graham Bell Assn for Deaf.

Ling, D. (1988). *Foundations of Spoken Language for Hearing-Impaired Children*. Washington, DC: Alex Graham Bell Assn for Deaf.

Ling, D. (1993). Auditory-Verbal options for children with hearing impairment: helping to pioneer an applied science. *The Volta Review*, 95(3), (pp. 187–196).

Lissi, M. R., Raglianti, M., Grau, V., y Salinas, M. (2003). Literacidad en escolares sordos chilenos: evaluación y desafíos para la investigación y la educación. *PSYKHE*, 12(2), (pp. 37–50).

Lissi, M. R., Svartholm, K., y González, M. (2012). The bilingual approach to deaf education:

Implications for teaching and learning written language. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), (pp. 299–320).

Loaiza, M. A., y Mejía, C. A. (2013). *Desarrollo del lenguaje escrito en niños con discapacidad auditiva que tienen audífono o implante coclear* (Tesis de grado). Cali, Colombia: Universidad de San Buenaventura.

Luckner, J. L., y Handley, C. M. (2008). A summary of the reading comprehension research undertaken with students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf*, 153(1), (pp. 6–36).

Luckner, J. L., Sebald, A. M., Cooney, J., Young, J., y Muir, S. G. (2005). An examination of the evidence-based literacy research in deaf education. *American Annals of the Deaf*, 150(5), (pp. 443–456).

Luterman, D., Kurtzer-White, E., y Seewald, R. (1999). *El niño sordo*. Madrid, España: CLAVE. http://www.oiresclave.org/i_bd/upload/file/ARTICULOS/El%20Nino%20Sordo_WEB.pdf

Luterman, D., y Luterman, D. (1996). *Counseling persons with communication disorders and their families*. Austin, TX: Pro-Ed.

Madell, J. R., y Flexer, C. A. (2008). *Pediatric audiology: diagnosis, technology, and management*. New York, NY: Thieme.

Marchesi, A. (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos: perspectivas educativas*, 17. Madrid, España: Alianza Editorial.

Marschark, M. (2009). *Raising and Educating a Deaf Child: A Comprehensive Guide to the Choices, Controversies, and Decisions Faced by Parents and Educators*. Oxford; New York: Oxford University Press.

Marschark, M., Leigh, G., Sapere, P., Burnham, D., Convertino, C., Stinson, M., y Noble, W. (2006). Benefits of Sign Language Interpreting and Text Alternatives for Deaf Students' Classroom Learning. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(4), (pp. 421–437). Recuperado de <http://doi.org/10.1093/deafed/enl013>

Marschark, M., Rhoten, C., y Fabich, M. (2007). Effects of Cochlear Implants on Children's Reading and Academic Achievement. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(3), (pp. 269–282). Recuperado de <http://doi.org/10.1093/deafed/enm013>

Martín, A., Carrera, B., Calderón, F., y Fernández, M. P. de B. (1999). El susurro de los libros. En C. Velasco y A. B. Domínguez (Eds.), *Lenguaje escrito y sordera: enfoques teóricos y derivaciones prácticas* (pp. 247–252). Salamanca, España: Universidad Pontificia de Salamanca. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=997904>

Martínez, R., y Augusto, J. M. (2002). La lectura en los niños sordos: El papel de la codificación fonológica. *Anales de Psicología*. Murcia: Universidad de Murcia. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16718111>

Martínez Rodríguez, J. B. (1990). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada, Servicio de Publicaciones de La Universidad de Granada.

Mata, F. S., y Gutiérrez, R. (2006). El proceso de planificación en la expresión escrita de alumnos sordos: estudio de casos en Educación Secundaria. *Revista de Educación*, (339), (pp. 435–453).

Mayer, C. (2007). What Really Matters in the Early Literacy Development of Deaf Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. Recuperado de <http://doi.org/10.1093/deafed/enm020>

Mayer, C., y Trezek, B. (2015). New answers to old questions: Literacy development in D/HH learners. En D. Moores (Ed.), *Partners in Education: Issues and Trends from the 21st International Congress on the Education of the Deaf*. Washington, DC: Gallaudet University Press.

McKay, S. (2006). Management of Young Children with Unilateral Hearing Loss. *The Volta Review*, 106(3), (pp. 299–319).

MEC. (n.d.). Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas y aplicaciones. Recuperado de <http://anele.org/jornada-anele2014/>

Micco, A. G., Kraus, N., Koch, D. B., McGee, T. J., Carrell, T. D., Sharma, A., Wiet, R. J. (1995). Speech-evoked cognitive P300 potentials in cochlear implant recipients. *The American Journal of Otology*, 16(4), (pp. 514–520).

MICINN. (2010). Evaluación de los implantes cocleares bilaterales en niños. Criterios de indicación de los implantes cocleares en niños y adultos. Recuperado de http://scientiasalut.gencat.cat/bitstream/handle/11351/809/implantes_cocleares_pcsns_aiaqs2011.pdf?sequence=2

Mies, A. (1992). El léxico en la comprensión lectora: estudio de un grupo de alumnos sordos profundos adolescentes. *Rev. Logop., Fon., Audiol.*, XII (4), 203–212. Recuperado de http://apps.elsevier.es/watermark/ctl_servlet?_f=10&pidet_articulo=13152881&pidet_usuario=0&p_contactid=&pidet_revista=309&ty=74&accion=L&origen=zonadelectura&web=www.elsevier.es&lan=es&fichero=309v12n04a13152881pdf001.pdf

Miguel, M., y Pereira, M. (2001). La transición al mundo laboral de los jóvenes con deficiencias auditivas = Entry into working life of youth with hearing difficulties. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 12(22), (pp. 247–281).

Miller, E. M., Lederberg, A. R., y Easterbrooks, S. R. (2013). Phonological Awareness: Explicit Instruction for Young Deaf and Hard-of-Hearing Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18(2), (pp. 206–227). Recuperado de <http://doi.org/10.1093/deafed/ens067>

Miranda, M. (1997). Evaluación de la comprensión lectora en alumnos sordos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), (pp. 299–320). Santiago, Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Mitchell, R. E., y Karchmer, M.A. (2004). Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States. *Sign Language Studies*, 4(2), (138–163). *Sign Language Studies*, 4(2), (pp. 138–163).

Moeller, M. P. (2008). Current state of knowledge: Language and literacy of children with hearing impairment. *Ear and Hearing*, 28(6), (pp. 740–753). <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17982362>

Moeller, M. P., Tomblin, J. B., Yoshinaga-Itano, C., Connor, C. M., y Jerger, S. (2007). Current state of knowledge: language and literacy of children with hearing impairment. *Ear and Hearing*,

28(6), (pp. 740–753). <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17982362>

Monfort, M., y Juárez, A. (2006). Registro Fonológico Inducido. Madrid, España: CEPE S.L.

Moog, J., y Geers, A. (1985). EPIC: A program to accelerate accademic progress in profoundly hearing-impaired children. *The Volta Review*, 87, (pp. 259–277)

Moog, J., y Geers, A. (1990). Early speech perception test for profoundly hearing-impaired children. St. Louis. MO: Central Institute for the Deaf.

Moog, J. (2002). Changing expectations for children with cochlear implants. *The Annals of Otolology, Rhinology & Laryngology*, 189, (pp. 138–142).

Moog, J. y Geers, A. (2003). Epilogue: Major findings, conclusions and implications for deaf education. *Ear and Hearing*, 24(1), (pp. 121S–5S). Recuperado de http://www.researchgate.net/publication/10876910_Epilogue_Major_Findings_Conclusions_and_Implications_for_Deaf_Education

Moore, B. C. (1987). *Cochlear Hearing Loss: Physiological, Psychological and Technical Issues*. Cambridge, GB: John Wiley & Sons, Ltd.

Moore, R. (2014). Evaluación del Desarrollo Psicomotor. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de <http://escuela.med.puc.cl/paginas/publicaciones/manualped/evaldessps.html>

Moss, K. (2003). Syndromes Associated with Progressive or Degenerative Vision or Hearing Loss. Recuperado de <http://www.tsbvi.edu/seehear/spring03/syndromes.htm>

Most, T., Aram, D., y Andorn, T. (2006). Early literacy in children with hearing loss: a comparison between two educational systems. *The Volta Review*, 106(1), (pp. 5–28).

Moya, J. (2007). Competencias básicas: Los poderes de la ciudadanía. En A. Bolívar y A. Guarro (Eds.), *Educación y cultura democrática: El proyecto Atlántida* (pp. 34–48). Madrid, España: Wolters Kluwer.

Musselman, C. (2000). How Do Children Who Can't Hear Learn to Read an Alphabetic Script? A Review of the Literature on Reading and Deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), (pp. 9–31). Recuperado de <http://doi.org/10.1093/deafed/5.1.9>

Myklebust, H. R. (1960). *The psychology of deafness: Sensory deprivation, learning, and adjustment*, 11. Oxford, UK: Grune & Stratton.

Nadol, J. B., y Eddington, D. K. (2006). Histopathology of the inner ear relevant to cochlear implantation. *Advances in Oto-Rhino-Laryngology*, 64, (pp. 31–49). Recuperado de <http://doi.org/10.1159/000094643>

NCHAM. (2011). Importance of Early Communication and Communication Options. Utah State University. Recuperado de <http://www.infanthearing.org/earlyintervention/importance.html>

NCHAM. (2012). Newborn Hearing Screening. Utah State University. Recuperado de <http://infanthearing.org/screening/index.html>

NICHCY. (2004). Deafness and Hearing Loss (Pub. No. FS3). Washington, DC: Author. Recuperado de <http://www.parentcenterhub.org/repository/hearingloss/#about>

Nicholas, J., y Geers, A. (2006). Nicholas, J.G. y Geers, A.E. (2006). Effects of early auditory experience on the spoken language of deaf children at 3 years of age. *Ear and Hearing*, 27, (pp. 286–289).

NIDCD. (2015). It's important to have your baby's hearing screened. Bethesda, MD: NIDCD. Recuperado de <http://www.nidcd.nih.gov/health/hearing/pages/screened.aspx>

Nikolopoulos, T. P., Archbold, S. M., y O'Donoghue, G. M. (2006). Does cause of deafness influence outcome after cochlear implantation in children? *Pediatrics*, 118(4), (pp. 1350–1356). Recuperado de <http://doi.org/10.1542/peds.2006-0502>

Niparko, J., Tobey, E., Thal, D., Eisenberg, L., Wang, N., Quittner, y CDACI Investigative Team. (2010). Spoken language development in children following cochlear implantation. *JAMA*, 303(15), (pp. 1498–1506). Recuperado de <http://doi.org/10.1001/jama.2010.451>

Nittrouer, S., Caldwell, A., y Holloman, C. (2012). Measuring what matters: Effectively predicting language and literacy in children with cochlear implants. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 76(8), (pp. 1148–1158). Recuperado de <http://doi.org/10.1016/j.ijporl.2012.04.024>

Nittrouer, S., Caldwell, A., Lowenstein, J. H., Tarr, E., y Holloman, C. (2012). Emergent literacy in kindergartners with cochlear implants. *Ear and Hearing*, 33(6), (pp. 683–697). Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3419773/>

Norris, J., y Hoffman, P. (1993). *Whole Language Intervention for School-Age Children*. San Diego, CA: Singular Publishing Group.

Oakhill, J., y Cain, K. (2000). Children's Difficulties in Text Comprehension: Assessing Causal Issues. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), (pp. 51–59). Recuperado de <http://doi.org/10.1093/deafed/5.1.51>

OMS. (2015). OMS | Sordera y pérdida de la audición. Centro de prensa. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/es/>

Ong, W. (1982). *Orality and Literacy*. Nueva York, N.Y.: Routledge

Oticon. (2014). ¿En qué consiste un audífono? Recuperado de <http://www.oticon.es/hearing/getting-help/hearing-aids/what-is-a-hearing-aid.aspx>

Packer, M. J. (1985). Hermeneutic inquiry in the study of human contact. *American Psychologist*, 40(10), (pp. 1081–1093). Recuperado de <http://doi.org/10.1037/0003-066X.40.10.1081>

Paul, P. V. (1996). Reading Vocabulary Knowledge and Deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1(1), (pp. 3–15).

Paul, P. V. (1998). *Literacy and deafness: The development of reading, writing and literate thought*. Needham, MA: Allyn & Bacon.

Pereda, C., de Prada, M., y Actis, W. (2012). Discapacidades e inclusión social. Obra Social “La Caixa.” Recuperado de <https://multimedia.lacaixa.es/lacaixa/ondemand/obrasocial/pdf/estu->

[diossociales/vol33_es.pdf](#)

Perfetti, C. A., y Sandak, R. (2000). Reading Optimally Builds on Spoken Language: Implications for Deaf Readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), (pp. 32–50). <http://doi.org/10.1093/deafed/5.1.32>

Peters, P. (1998). *Literacy and deafness: The development of reading, writing and literate thought*. Needham, MA: Allyn & Bacon.

Peterson, N. R., Pisoni, D. B., y Miyamoto, R. T. (2010). Cochlear implants and spoken language processing abilities: review and assessment of the literature. *Restorative Neurology and Neuroscience*, 28(2), (pp. 237–250). Recuperado de <http://doi.org/10.3233/RNN-2010-0535>

Phonak, 2014. (2014). Métodos de comunicación. Phonak. Recuperado de http://www.phonak.com/es/b2c/es/support/children_and_hearinginstruments/using/communication_methods.html

Pinato, G. (2014, septiembre) Caso de Integración de un niño sordo. Espacio logopédico. Recuperado de <http://www.espaciologopedico.com/revista/articulo/624/caso-de-integracion-de-un-nino-sordo.html>

Pinter, R., y Paterson, D. (1916). The survey of a day-school for the deaf. *American Annals of the Deaf*, 61, (pp. 417–433).

Polkinghorne, D. (1983). *Methodology for the Human Sciences: Systems of Inquiry*. Albany, NY: State University of New York Press.

Pollack, D. (1970). *Educational audiology for the limited-hearing infant and preschooler*. Springfield, IL: Charles C. Thomas Publisher, Ltd.

Pollack, D., Goldberg, D. M., y Coleffe-Schenck, N. (1997). *Educational Audiology for the Limited-Hearing Infant and Preschooler: An Auditory-Verbal Program*. Springfield, IL: Charles C Thomas Pub. Ltd.

Poncet, M. (1997). Estudio descriptivo sobre el dominio del sistema de escritura: hipótesis, en niños hipoacúsicos perceptivos bilaterales moderados, severos y profundos. Rosario, Argentina: Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Ciencias Médicas, Escuela de Fonoaudiología.

Ponton, C. W., Don, M., Eggermont, J. J., Waring, M. D., y Masuda, A. (1996). Maturation of human cortical auditory function: differences between normal-hearing children and children with cochlear implants. *Ear and Hearing*, 17(5), (pp. 430–437).

Popper, K. (1961). *The Logic of Scientific Discovery*. Londres; Nueva York: Science Editions.

Popper, K. R., y Popper, S. K. R. (1972). *Objective knowledge: an evolutionary approach*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Quigley, S. P., y Paul, P. V. (1984). ASL and ESL?. *Topics in early childhood special education*, 3(4), (pp. 17-26).

Primary Souces at Yale. (2014). What are Primary Sources? Recuperado de www.yale.edu/col-lections_collaborative/primarysources/primarysources.html

Pujol, M. C., Estrada, M. D., Benitez, D., Clarós, P., Clavería, M. A., y Orús, C. (2010). Evaluación de los implantes cocleares bilaterales en niños. Criterios de indicación de los implantes cocleares en niños y adultos. Ministerio de Ciencia y Educación.

Ramos, P. R., Baixeras, P. A., y Gutiérrez, A. B. D. (2010). Leer y escribir con los alumnos sordos: una propuesta para su enseñanza. M. Carrillo (Ed.). *Dislexia y sordera: líneas actuales en el estudio de la lengua escrita y sus dificultades*, (pp. 249–262).

Ramspott, A. (1991). *La comprensión y la producción de cuentos en niños y adolescentes sordos* (Tesis Doctoral). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Ratliff, K. K. (2014). Reading aloud: Benefits beyond bedtime. *The Volta Voices*, 21(2). Alexander Graham Bell Association for the Deaf and Hard of Hearing.

Rattigan, K., Reed, V., y Lee, K. (2002). An investigation into the phonological processing and literacy skills of children using a cochlear implant in an oral education setting. Presentado en la convención de la Alexander Graham Bell Association for the Deaf and Hard of Hearing, St. Louis, MO.

Real Decreto de Enseñanzas Mínimas 1513/2006, de 7 diciembre, Educación primaria, Madrid.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf>

Rhoades, E. A. (2006). Research outcomes of auditory-verbal intervention: Is the approach justified? *Deafness & Education International*, 8(3), (pp. 125–143). Recuperado de <http://www.lsl.usu.edu/files/rhoades-resoutcomes.pdf>

Rigal, L., y Sirvent, M. T. (2007). Nociones básicas de contexto de descubrimiento y situación problemática. En *Metodología de la investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento*. Buenos Aires, Argentina: en elaboración.

Robertson, L. (2000). *Literacy Learning for Children Who Are Deaf or Hard of Hearing*. Washington, DC: Alex Graham Bell Association for Deaf and Hard Hearing.

Robertson, L. (2009). *Literacy and Deafness: Listening and Spoken Language* (1 edition). San Diego, CA: Plural Publishing, Inc.

Robertson, L., y Flexer, C. (1993). Reading Development: A Parent Survey of Children with Hearing Impairment Who Developed Speech and Language through the Auditory-Verbal Method. *The Volta Review*, 95(3), (pp. 253–61).

Roberts, S. B., y Rickards, F. W. (1994). A survey of graduates of an Australian integrated auditory/oral preschool: II. Academic achievement, utilization of support services, and friendship patterns. *The Volta Review*, 96(3), (pp. 207–236).

Rodríguez, B. (2004). Aprendiendo a leer en la escuela. En A. Pellicer y S. Vernon (Eds.), *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula* (pp. 227–253). México, DF: SM de ediciones.

Ross, M. (2013). Dr. Ross on Hearing Loss: Definitions and Descriptions. RERC Rehabilitation En-

gineering Research Center on Hearing Enhancement. Recuperado de http://www.hearingresearch.org/ross/children_and_hearing_loss/definitions_and_descriptions.php

Ruiz, E. (2009). El aprendizaje de la lectoescritura en los niños y niñas sordos. *Revista de Contenidos Educativos Del CEP de Jaén*, 2. Jaén, España: Caleidoscopio.

Ruiz, N. T. (1995). A young deaf child learns to write: Implications for literacy development. *The Reading Teacher*, 49(3) (pp. 206–217). International Reading Association.

Rudestam, K. E., y Newton, R.R. (2007). *Surviving your dissertation: a comprehensive guide to content and process*. Los Ángeles; Londres; Nueva Delhi; Singapore; Washington DC: Sage Publications

Russell, A. (2014). Cultivating listening and spoken language with dialogic reading. *The Volta Voices*, 21(2), (pp. 20–23).

Saavedra, T. R. (2005). La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional. *Revista Enfoques Educativos*, 7(1), (pp. 51–66). Santiago, Chile: Universidad de Chile.

Saint-Exupéry, A. de. (2001). *El principito*. (B. del Carril, trad.). San Diego: Mariner Books.

Sánchez, I. P., Bozalongo, J. S., y Domínguez, A. B. (2010). Evaluación de la lectura en las personas sordas. M. Carrillo (Ed.). *Dislexia y sordera: líneas actuales en el estudio de la lengua escrita y sus dificultades* (pp.237–248).

Sánchez, J., y Torres, S. (2002). La palabra complementada. Su aportación al desarrollo del lenguaje oral y escrito en los sordos. *Comunicación Y Pedagogía: Nuevas Tecnologías Y Recursos Didácticos*, 179, (pp. 25–34).

Sancho, J. M. (1992). Evaluar, conocer, transformar, mejorar: La evaluación del centro y el desarrollo del criterio profesional. *Aula de Innovación Educativa*, (6), (pp. 47–51).

Santana, R. S., y Torres, S. T. (2004). Nivel lector del alumnado con sordera: datos de investigación y perspectivas de solución. *FIAPAS: Federación Ibérica de Asociaciones de Padres Y Amigos de Los Sordos*, (100), (pp. 1–12).

Santana, R. S., y Torres, S. T. (2009). Aprendizaje lectoescritor del alumnado con discapacidad auditiva de la Comunidad Autónoma de Canarias. *FIAPAS: Federación Ibérica de Asociaciones de Padres Y Amigos de Los Sordos*, (130), (pp. 14–17).

Sarant, J. Z., Holt, C. M., Dowell, R. C., Rickards, F. W., y Blamey, P. J. (2009). Spoken Language Development in Oral Preschool Children with Permanent Childhood Deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(2), (pp. 205–217). Recuperado de <http://doi.org/10.1093/deafed/enn034>

Sarlé, P. (2005). El análisis cualitativo: un ejemplo de empleo del MCC (método comparativo constante): Primera parte. *Infancia En Red*. Recuperado de <http://www.geocities.ws/blancasorelly/SAPGE/fase1/T1/teoria.htm>

Sarrú, S. L. (2003). Estudio descriptivo acerca de los recursos lingüísticos utilizados en la organización discursiva/textual de narraciones escritas realizadas por jóvenes sordos hablantes de

lengua de señas, en proceso de alfabetización. Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Ciencias Médicas. Escuela de Fonoaudiología. Recuperado de <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislnd.exe/iah/online/?IisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=356524&indexSearch=ID>

Saussure, F. (1985). Curso de lingüística general. México: Nuevo Mar.

Saville-Troike, M. (2003). The Ethnography of Communication: An Introduction. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.

Schaeffer, B., Musil, A., y Kollinzas, G. (1980). Programa de Comunicación Total. Champaign, IL: Research Press.

Scinto, L. F. (1986). Written Language and Psychological Development. Orlando, FL: Academic Press, Inc.

Sharma, A., y Campbell, J. (2011). A sensitive period for cochlear implantation in deaf children. The Journal of Maternal-Fetal & Neonatal Medicine: The Official Journal of the European Association of Perinatal Medicine, the Federation of Asia and Oceania Perinatal Societies, the International Society of Perinatal Obstetricians, 24(1), (pp. 151–153). Recuperado de <http://doi.org/10.3109/14767058.2011.607614>

Sharma, A., Dorman, M. F., y Kral, A. (2005). The influence of a sensitive period on central auditory development in children with unilateral and bilateral cochlear implants. Hearing Research, 203(1-2), (pp. 134–143). Recuperado de <http://doi.org/10.1016/j.heares.2004.12.010>

Sharma, A., Gilley, P. M., Dorman, M. F., y Baldwin, R. (2007). Deprivation-induced cortical reorganization in children with cochlear implants. International Journal of Audiology, 46(9), (pp. 494–499). Recuperado de <http://doi.org/10.1080/14992020701524836>

Shaver, D., y Blackorby, J. (2015). Research on Deaf and Hard-of-Hearing Students: Challenges and Cautions. Recuperado de <http://raisingandeducatingdeafchildren.org/research-on-deaf-and-hard-of-hearing-students-challenges-and-cautions>

Sierra, J. (1994). Estilos cognitivos en niños sordos: implicaciones educativas (Tesis Doctoral). Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.

Silvestre, N. (1998) Sordera: comunicación y aprendizaje. (1998). Barcelona, España: Universidad de Barcelona.

Silvestre, N. (2009). Valoración psíquica y lingüística del alumnado con déficit auditivo en Cataluña. FIAPAS: Federación Ibérica de Asociaciones de Padres Y Amigos de Los Sordos, (130), (pp. 18–21).

Silvestre, N., y Ramspott, A. (2004). Valoración del discurso narrativo y de sus precursores en el alumnado con déficit auditivo; influencia de las modalidades comunicativas. Revista Fiapas, Separata (pp. 97-98).

Simons, H. (1989). Ethics of Case Study in Educational Research and Evaluation. En R. G. Burgess (Ed.), The ethics of educational research (pp. 114–140). Londres, UK: The Falmer Press.

Simser, J., y Estabrooks, W. (2012). Why are parents required to participate in auditory-verbal

therapy and education? En W. Estabrooks (Ed.), *Frequently Asked Question about Auditory-Verbal Practice* (pp. 19–22). Washington, DC: Alexander Graham Bell Association for the Deaf and Hard of Hearing.

Sinclair, J. (2005). *Corpus and Text - Basic Principles*. En M. Wynne. (Ed.) *Developing Linguistic Corpora: a Guide to Good Practice*, (pp. 1-16). Oxford: Oxbow Books.

Sirvent, M. T. (2003). *El Proceso De Investigación, Las Dimensiones De La Metodología Y La Construcción Del Dato Científico*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

Sirvent, M. T. (2007). *Nociones básicas de contexto de descubrimiento y situación problemática*. Recuperado de http://www.fts.uner.edu.ar/secretarias/academica/catedras_en_linea/tfoi/mat_catedra/contexto_sitproblematica_problema_sirvent.pdf

Skliar, C. (1998). Bilingüismo y biculturalismo: un análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos. *Revista Brasileira de Educacao*, 8(44-57). Recuperado de <http://es.smartsheet.com/producto>

Soriano, J., Domínguez, A. B., y Pérez, I. (2006). Evaluación del uso de estrategias sintácticas en lectura por alumnos sordos con y sin implante coclear. *Revista de Logopedia, Foniatría Y Audiología*, 26(2), (pp. 72–83).

Spencer, E., y Marschark, M. (2010). *Evidence-Based Practice in Educating Deaf and Hard-of-Hearing Students*. Oxford; New York: Oxford University Press.

Spencer, L. J., Barker, B. A., y Tomblin, J. B. (2003). Exploring the language and literacy outcomes of pediatric cochlear implant users. *Ear and Hearing*, 24(3), (pp. 236).

Spencer, L. J., Gantz, B. J., y Knutson, J. F. (2004). Outcomes and achievement of students who grew up with access to cochlear implants. *The Laryngoscope*, 114(9), (pp. 1576–1581).

Spencer, L. J., y Oleson, J. J. (2008). Early Listening and Speaking Skills Predict Later Reading Proficiency in Pediatric Cochlear Implant Users. *Ear and Hearing*, 29(2), (pp. 270–280).

Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Stake, R. E. (2000). Case Studies. En Denzin y Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 435–454). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Stake, R. E. (2010). *Investigaciones con estudio de casos*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.

Stockseth Danzak, R. (2002). Comprensión de la sintaxis española por lectores sordos chilenos. *Revista Signos*, 35(51-52), (pp. 271–290). Recuperado de <http://doi.org/10.4067/S0718-09342002005100017>

Strauss, A., y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park, CA: SAGE.

Svartholm, K. (2010). Bilingual education for deaf children in Sweden. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(2), (pp. 159–174). Recuperado de <http://doi.org/10.1080/13670050903474077>

Svirsky, M., Stalling, L., Lento, C., Ying, E., y Leonard, L., (2002). Grammatical morphologic development in pediatric cochlear implant users may be affected by the perceptual prominence of the relevant markers. *The Annals of Otology, Rhinology & Laryngology. Supplement*, 189, (pp. 109–112).

Swanwick, R., y Watson, L. (2005). Literacy in the homes of young deaf children: Common and distinct features of spoken language and sign bilingual environments. *Journal of Early Childhood Literacy*, 5(1), (pp. 53–78). Recuperado de <http://doi.org/10.1177/1468798405050594>

Szagun, G. (2004). Learning by ear: on the acquisition of case and gender marking by German-speaking children with normal hearing and with cochlear implants. *Journal of Child Language*, 31(01), (pp. 1–30). Recuperado de <http://doi.org/10.1017/S0305000903005889>

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona; Buenos Aires; México, DF: Editorial Paidós.

Thoutenhoofd, E. (2006). Cochlear implanted pupils in Scottish schools: 4-year school attainment data (2000–2004). *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(2), (pp. 171–188). Recuperado de <http://doi.org/10.1093/deafed/enj029>

Torres, M. (2009). El proceso de la escritura en estudiantes adolescentes sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1). (pp. 113–131).

Traxler, C. B. (2000a). Measuring up to performance standards in reading and mathematics: Achievement of selected deaf and hard-of-hearing students in the national norming of the 9th Edition Stanford Achievement Test. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, (pp. 337–348).

Traxler, C. B. (2000b). The Stanford Achievement Test, 9th Edition: National Norming and Performance Standards for Deaf and Hard-of-Hearing Students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(4), (pp. 337–348). Recuperado de <http://doi.org/10.1093/deafed/5.4.337>

Trinidad, G., y C Jáudenes. (2012). *Sordera Infantil. Del diagnóstico precoz a la inclusión educativa. Guía práctica para el abordaje interdisciplinar*. Madrid, España: Confederación Española de Familias de Personas Sordas-FIAPAS.

Una página con información relevante sobre la capacidad lectora. (2014). Estudio identifica las variables que explican la capacidad lectora. Espacio Logopédico. Recuperado de <http://www.espaciologopedico.com/noticias/det/4446/estudio-identifica-las-variables-que-explican-la-capacidad-lectora.html>

Vaca, J. (1983). Ortografía y significado. *Lectura y Vida*, 4(1) (pp. 4–9). Buenos Aires, Argentina.

Vaca, J. (2008). *Leer*. Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación. Recuperado de http://www.uv.mx/bdie/files/2012/10/vaca_leer.pdf

Vázquez, R., y Angulo, F. (2014). *Estudios de Caso*. Universidad de Cádiz. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/33367/7/reunid_Los%20estudios%20de%20caso_2012.pdf

Velasco, C., y Domínguez, A. (1999). *Lenguaje escrito y sordera : enfoques teóricos y deriva-*

ciones prácticas. Universidad Pontificia de Salamanca. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=5007>

Velasco, C., y Pérez, I. (2009). Sistemas y recursos de apoyo a la comunicación y al lenguaje de los alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), (pp. 77–93).

Velito, A. S., y Tejada, S R. (2010). La historia clínica como instrumento de calidad. Recuperado de <http://www.auditoriamedicahoy.net/biblioteca/La%20historia%20cl%C3%ADnica%20como%20instrumento%20de%20calidad%20Tejada%20Velito.pdf>

Vermeulen, A. M., van Bon, W., Schreuder, R., Knoors, H., y Snik, A. (2007). Reading Comprehension of Deaf Children with Cochlear Implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(3), (pp. 283–302). Recuperado de <http://doi.org/10.1093/deafed/enm017>

Vernon, M., y Koh, S. D. (1970). Early manual communication and deaf children's achievement. *American Annals of the Deaf*, 115(5), (pp. 527–536).

Villalba, A. (2009). La lectoescritura en los alumnos sordos con implante coclear. FIAPAS: Federación Ibérica de Asociaciones de Padres Y Amigos de Los Sordos, (130), (pp. 62–63).

Villalba, A., Ferrer, A., y Asensi, C. (2005). La lectura en los sordos prelocutivos: Propuesta para un programa de entrenamiento. España: Entha Ediciones. Recuperado de <http://www.casadelibro.com/libro-la-lectura-en-los-sordos-prelocutivos--propuesta-para-un-programa-de-entrenamiento/9788493362836/1184621>

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Londres, UK: Harvard University Press.

Walker, R. (1983). The use of case studies in applied research and evaluation. En A. Harnet (Ed.), *The Social Sciences and Educational Studies* (pp. 190–204). Londres, UK: Heinemann Educational Books Inc.

Walter, J. (1955). A study of the written sentence construction of a group of profoundly deaf children. *American Annals of the Deaf*, 100, (pp. 235–252).

Wang, Y., Trezek, B., Luckner, J., y Paul, P. V. (2008). The role of phonology and phonologically related skills in reading instruction for students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf*, 153(4), (pp. 396–407).

Wechsler, D. (2001). WPPSI Escala de Inteligencia de Weschler para Preescolar y Primaria. (M. V. De la Cruz, A. Cordero, N. Seisdedos, y M. González, trad.) Madrid, España: TEA Ediciones.

White, K. R. (2008). Universal Newborn Hearing Screening: A Sound Foundation for Early Hearing Detection and Intervention. En J. R. Madell y C. Flexer (Eds.), *Pediatric Audiology: Birth Throuhg Adolescence* (pp. 31–44). Thieme Medical Publishers, Inc. Recuperado de http://works.bepress.com/karl_white/118

Wiley, S., y Moeller, M. P. (2007). Red flags for disabilities in children who are deaf/hard of hearing. *The ASHA Leader*, 12, (pp. 8–29).

Williams, C. (2004). Emergent Literacy of Deaf Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(4), (pp. 352–365). Recuperado de <http://doi.org/10.1093/deafed/enh045>

Wray, D., Flexer, C., y Vaccaro, V. (1997). Classroom performance of children who are deaf or hard of hearing and who learned spoken communication through the auditory-verbal approach: An evaluation of treatment efficacy. *The Volta Review*, 99(2), (pp. 107–119).

Wright, C. (1993). Sobre artesanía intelectual. En *La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Los Ángeles; Londres; Nueva Delhi; Singapore; Washington, DC: SAGE.

Yore, L. D. (2000). Enhancing Science Literacy for All Students With Embedded Reading Instruction and Writing-to-Learn Activities. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), (pp. 105–122). Recuperado de <http://doi.org/10.1093/deafed/5.1.105>

Yoshinaga-Itano, C., Sedey, A. L., Coulter, D. K., y Mehl, A. L. (1998). Language of early- and later-identified children with hearing loss. *Pediatrics*, 102(5), (pp. 1161–1171).

Yoshinaga-Itano, C. (2008). Outcomes of Children with Mild Bilateral Hearing Loss and Unilateral Hearing Loss. *Seminars in Hearing*, 29(2), (pp. 196–211). Recuperado de <http://doi.org/10.1055/s-2008-1075826>

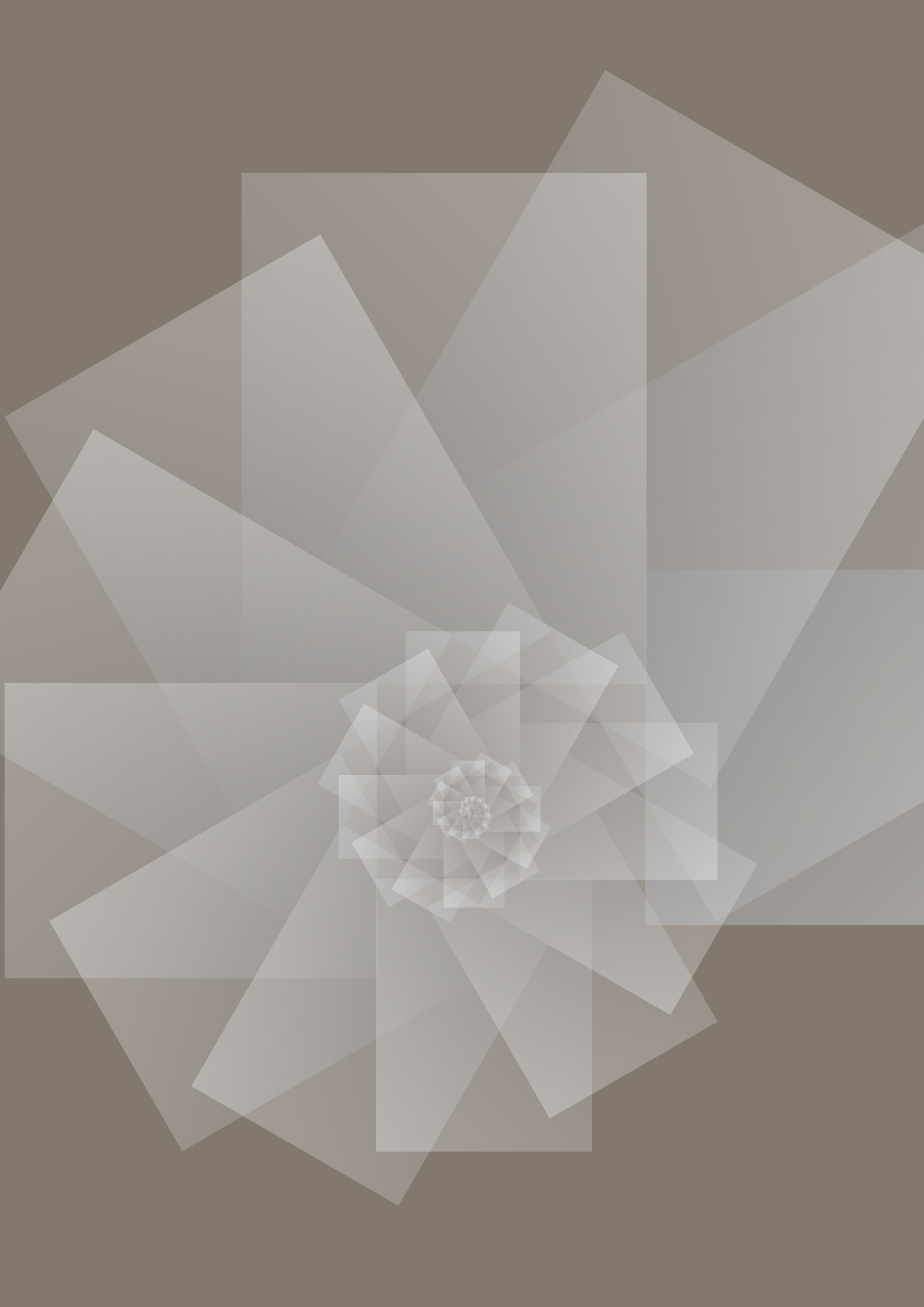
Zamora, J. (2014). El implante coclear, una manera de oír. Federación AICE, la Web del Implante Coclear. Recuperado de http://implantecoclear.org/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=81

Zamudio, C. (2004). Las ideas infantiles sobre la separación de palabras. En A. Pellicer y S. Vernon Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula, México: SM de Ediciones.

Zamudio, C. (2004). ¿Por qué aprender a leer y escribir es complicado? En A. Pellicer y S. Vernon Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula, México: SM de Ediciones.

Zimmerman, I. L., Steiner, V. G., y Evatt, Roberta. (2002). *Preschool Language Scale Spanish*. San Antonio, TX: PsychCorp.

Zimmerman-Phillips, S., Osberger, M. J., y Robbins, A. M. (1997). *Escala Significativa de Integración Auditiva para Menores*. (A. Huarte, trad.) Advanced Bionics Corporation.





ANEXOS





Anexo I.

Programa de Intervención Psicoeducativa que contextualiza el desarrollo del presente estudio

El espacio dedicado a la intervención psicoeducativa está conformado por distintas áreas destinadas, cada una de ellas y de forma interrelacionada, a cubrir diversas necesidades. En primera instancia se encuentra un salón equipado con sofá, sillas y una mesa central, además de una decoración con cuadros y plantas para dar calidez a este sitio que funciona como receptáculo de dudas, inquietudes, opiniones y pensamientos de las familias. En este espacio es donde se llevan a cabo las entrevistas a profundidad con los familiares.

Una segunda área, en la que se desarrolla habitualmente el Programa de Intervención Psicoeducativa, consta de dos habitaciones dedicadas al trabajo del profesional junto con las familias. Una de estas habitaciones es para la atención de bebés, a partir de seis meses de vida, y niños y niñas de hasta 4 años de edad. Este espacio está acondicionado logrando una óptima acústica del sonido, con moqueta en el suelo y telas con motivos infantiles colgadas. El mobiliario consta de una trona, una silla y mesa pequeña, así como tres sillas para los adultos que se encuentren dentro de la sesión. Existe también un armario provisto de material lúdico-didáctico para captar la atención, específicamente, de este grupo de infantes.

Otra habitación está destinada a la atención de niños y niñas mayores de 4 años de edad. Ésta, al igual que la detallada anteriormente, cuenta con elementos para obtener una óptima acústica con moqueta, telas y corchos en diferentes partes de las paredes. Una mesa y sillas de tamaño medio permiten la interacción del profesional con los niños, niñas y sus familiares. También cuenta con un armario en donde se organiza el material lúdico-didáctico destinado al trabajo que se realiza en cada sesión terapéutica.

Las tres áreas -salón y habitaciones- proveen un ambiente alfabetizador al disponer de distintos materiales escritos (cuentos, libros, revistas, información para las familias, producciones infantiles) para que los niños y niñas desarrollen prácticas de lectura y de escritura, de expresión plástica, etc.

En algunas ocasiones, las actividades del Programa se llevan a cabo en espacios típicos de un hogar -en la cocina o en un baño del centro de intervención psicoeducativa- con la finalidad de reflejar y recrear la cotidianidad que también viven los infantes en sus respectivos hogares.

En todas estas instalaciones se busca que los niños y niñas con pérdida auditiva cuenten con recursos cuyo uso les facilite el desarrollo de las competencias que resultan necesarias para una óptima integración escolar y social. Para alcanzar este objetivo, el programa de intervención

aborda aspectos relacionados con la escucha, la lengua oral y escrita, así como procesos sensoriales, psicomotrices y cognitivos que pueden estar relacionados con dichos aprendizajes.

Considerando que los familiares tienen un rol central en el desarrollo competencial de sus hijos, el programa de intervención propicia su implicación y formación, proporcionándoles modelos y estrategias que puedan ser transferidos a sus actividades cotidianas dentro y fuera del hogar. Para ello, el equipo profesional responsable de la intervención también se asegura de tomar en cuenta aquellos aspectos que puedan ser significativos para cada familia en específico.

Otra responsabilidad del equipo profesional encargado de la intervención psicopedagógica es mantener una comunicación cercana con el resto de profesionales que acompañan, en otras instituciones, el desarrollo de cada niño o niña. En relación con el ámbito sanitario, se establece un canal de comunicación con el médico otorrinolaringólogo y los audiólogos encargados de las adaptaciones y programaciones. En el ámbito educativo, el contacto es con el personal de las instituciones formativas a las que el niño o niña asiste, en la mayoría de los casos orientadores, tutores, maestros en pedagogía terapéutica y en audición y lenguaje. En los casos en que la situación lo requiera, la comunicación se establece también con el personal de atención temprana, fisioterapia o cualquier otra necesidad específica de atención.

Anexo II.

Terapia Auditiva-Verbal™

La Terapia Auditiva-Verbal™ (TAV™) es un planteamiento teórico cuyos principios guían la práctica profesional con el fin de conseguir una óptima adquisición del lenguaje oral a través de la audición en niños y niñas con pérdida auditiva. La TAV™ se enfoca en la orientación y el apoyo familiar, así como en la rigurosa aplicación de una serie de estrategias, técnicas y procedimientos. Sigue los parámetros naturales del desarrollo lingüístico y auditivo, y tiene como objetivo final que el niño integre la audición a su personalidad de modo que sea capaz de acceder a toda la gama de opciones académicas, sociales y ocupacionales existentes.

Existen 10 principios teóricos que siempre se deben tomar en cuenta dentro de la Terapia Auditiva-Verbal™:

- 1.** Promover el diagnóstico temprano de la pérdida auditiva en recién nacidos, niños y niñas con pérdida auditiva, seguido de un manejo audiológico inmediato y de Terapia Auditiva-Verbal™.
- 2.** Sugerir una evaluación inmediata, así como el uso de la tecnología apropiada con el fin de obtener los beneficios máximos de la estimulación auditiva.
- 3.** Guiar y aconsejar a los padres y cuidadores para que el niño o niña utilice la audición como la modalidad sensorial principal para desarrollar el lenguaje oral, sin utilizar la lengua de signos o hacer énfasis en la lectura labial.
- 4.** Guiar y aconsejar a los padres y cuidadores para que se conviertan en los principales facilitadores del desarrollo lingüístico y auditivo de sus hijos o hijas a través de la participación activa en las sesiones de Terapia Auditiva-Verbal™.
- 5.** Guiar y aconsejar a los padres y cuidadores para que sean capaces de crear ambientes auditivos que favorezcan la adquisición de lenguaje en su rutina diaria.
- 6.** Guiar y aconsejar a los padres y cuidadores para que ayuden a su hijo/a a integrar la audición y el lenguaje oral en todos los aspectos de su vida.
- 7.** Guiar y aconsejar a los padres y cuidadores para utilizar patrones naturales del desarrollo auditivo, lingüístico, cognitivo y comunicativo.
- 8.** Guiar y orientar a los padres de modo que ayuden a sus hijos/as a monitorear su propio lenguaje a través de la audición.
- 9.** Administrar de manera constante evaluaciones diagnósticas tanto formales como informales que permitan desarrollar planes de tratamiento de Terapia Auditiva-Verbal™ individualizados, monitorear el progreso y evaluar la eficacia del trabajo con el niño y la familia.
- 10.** Promover la educación en escuelas regulares con compañeros oyentes, que cuenten con los servicios apropiados desde una edad temprana.

(Principios adoptados por la AG Bell Academy for Listening and Spoken Language™ el 26 de Julio de 2007 y adaptados de los Principios originalmente desarrollados por Doreen Pollack, 1970).

Hasta el día de hoy, no existe un solo sistema o metodología capaz de satisfacer las necesidades individuales de todos los niños y niñas con problemas de audición. Sin embargo, los avances en la tecnología y en la identificación temprana hacen de la TAV™ una herramienta invaluable que ofrece a un alto porcentaje de niños y niñas con pérdida auditiva la posibilidad de escuchar y hablar.

Fundamentos de la Terapia Auditiva-Verbal™

La TAV™ cuenta con una serie de herramientas que favorecen el desarrollo auditivo y lingüístico de los niños y niñas con pérdida auditiva. Dichas herramientas, que se presentan a continuación, están fundamentadas en hechos concretos e investigaciones en el ámbito de la audición, la plasticidad cerebral y el aprendizaje infantil, entre otros:

- Los programas de detección precoz disponibles actualmente hacen posible ofrecer una estimulación auditiva temprana que provoque diferencias medibles en la organización cerebral. Distintos estudios ponen de manifiesto la sensibilidad de las vías neurológicas cerebrales a la estimulación auditiva temprana (Cole y Flexer, 2007).
- Actualmente, gracias a la neuro-plasticidad cerebral, el grado de pérdida auditiva ya no es considerado un factor que determine la evolución de niños y niñas detectados tempranamente. Tal como lo expresan Cole y Flexer (2007), “los centros auditivos de estos niños pueden ser alcanzados, estimulados y desarrollados a través del uso de la amplificación e implantes cocleares”.
- La mayor parte de los niños y niñas con problemas de audición cuentan con restos auditivos y tienen el potencial para desarrollar el lenguaje oral a través de la audición. Con el uso de la tecnología adecuada, ellos y ellas pueden detectar todos los sonidos del lenguaje o la mayor parte de ellos (Pollack, 1970).
- La manera más eficiente y natural para que los niños y las niñas adquieran el lenguaje oral es a través de la audición (Flores y Berruecos, 1998). Este sentido es el único que permite percibir diferentes aspectos del lenguaje, desde los más sutiles como la transición entre un fonema y otro hasta el acceso a los rasgos prosódicos (intensidad, entonación y duración) que proveen información fundamental en la transmisión de significado.
- El lenguaje se adquiere en contextos significativos y, en este sentido podría entenderse que no hay nada más significativo para un niño o niña que las experiencias compartidas

con sus padres o las personas que están a su cargo cada día. De ahí el interés de los profesionales de la TAV™ por proporcionarles herramientas y estrategias que favorezcan y estimulen el desarrollo auditivo y lingüístico en el hogar de manera natural.

- Más del 90% de los niños y niñas con pérdida auditiva son hijos/as de padres oyentes. (Moore, 1987). Al ser los padres o cuidadores los que tendrán un rol más determinante en el desarrollo auditivo y lingüístico de sus hijos, su capacidad para dominar el idioma es muy importante. De este modo, es más fácil que para un padre oyente enseñar al niño/a a escuchar y a hablar, que a comunicarse a través de la lengua de signos.
- Diversos estudios establecen una importante relación entre el aprendizaje del lenguaje a través de la audición y la capacidad para desarrollar habilidades de lectura y escritura (Geers y Moog, 1989; Robertson y Flexer, 1993).
- Escuchar y hablar permite ampliar la capacidad de interacción con el mundo que nos rodea, así como ser más independientes y autosuficientes en nuestras relaciones con los demás.

Alcances de la Terapia Auditiva-Verbal®

Existen diversos estudios longitudinales que muestran los alcances de la TAV™, y que arrojan los siguientes datos:

1. Los niños y niñas con pérdida auditiva aprenden a escuchar y hablar en menor tiempo.
2. Habilidades de lectura y escritura acordes a la edad cronológica.
3. Desempeño académico igual al de sus pares normo-oyentes.
4. Altos niveles de estudios en la gran mayoría de los casos.
5. Existe un alto índice de integración social, profesional y laboral alcanzado por parte de los egresados de este tipo de programas.

Los profesionales de la Terapia Auditiva-Verbal™

Los profesionales de la TAV™ son profesionales -ya sea del ámbito de la educación, la audiología o la rehabilitación del lenguaje- que trabajan con personas con pérdida auditiva y que han decidido adoptar los principios de la TAV™. Proveen un servicio de alta calidad a las familias que desean utilizar la audición y el lenguaje oral como medio de comunicación con sus hijos o hijas con pérdida auditiva.

Para llevar a cabo la Terapia Auditiva-Verbal™, es necesario pasar por un proceso de certificación en la Academia para la Audición y el Lenguaje Oral “Alexander Graham Bell”. Dicha academia

ofrece dos tipos de Certificaciones para Especialistas en Audición y Lenguaje Oral. Una de ellas es para Terapeutas Auditivo-Verbales (LSLS Cert. AVT™) y la otra y es para Educadores Auditivo-Verbales (LSLS Cert AVT™).

Para poder acceder al examen de certificación, los candidatos deben de cubrir una serie de requisitos educativos que incluyen estudios de grado y de posgrado, prácticas supervisadas y experiencia profesional en el área. Los candidatos deben de haber trabajado por lo menos tres años con un mentor certificado en TAV™ antes de poder presentar el examen de certificación.

En la página web de la Alexander Graham Bell Academy for Listening and Spoken Language (www.agbellacademy.org) se puede descargar toda la información relacionada con el proceso de certificación.

LA IMPORTANCIA DE LOS PADRES EN LA REHABILITACIÓN DE NIÑOS CON PÉRDIDA AUDITIVA

Escrito por: Myriam Tena

Madre de una niña con pérdida auditiva

Una visión global de la pérdida auditiva de nuestros hijos, que forma parte de su personalidad, nos lleva a pensar que su rehabilitación debe ir más allá de lo que hasta ahora se nos había propuesto, donde en general los papás quedaban relegados al papel de meros observadores y dependientes de los profesionales “expertos” en el proceso.

En contraposición a esta tendencia generalizada, la TAV™ pone de manifiesto la relevancia de nuestro papel como PADRES y nos propone que somos MODELOS y GUIAS de nuestros hijos/as durante las etapas tempranas de su desarrollo y a lo largo de su vida. Nosotros les narramos el mundo al que los hemos traído para que lo conozcan y se desenvuelvan en él con competencia e independencia.

Al conocer el diagnóstico, además del shock emocional nos vienen infinitas preguntas a la cabeza como:

¿Cómo va aprender a hablar si mi hijo no oye?

Existen dos elementos claves que responden claramente a esta pregunta:

- Tecnología del siglo 21: permitiendo al acceso de calidad al sonido en general y principalmente al sonido del habla
- Terapia Auditiva-Verbal™ del siglo 21: dando sentido a lo que escuchan y facilitando el acceso a los sonidos de su vida y del mundo.

¿Quién es el vehículo que transfiere las actividades y las estrategias a la vida cotidiana?
Nosotros los padres.

¿Qué nos hace tan importantes en este proceso?
Somos parte fundamental de la terapia debido a que somos los compañeros de camino del terapeuta.

A diferencia de otras terapias, en la TAV™ la importancia no radica en la cantidad de horas dedicadas a la repetición de contenidos, sino más bien en la calidad de la interacción, la adaptación de las estrategias aprendidas en sesión y la transferencia de éstas a las situaciones cotidianas.

Lo anterior no implica que los padres nos convirtamos en terapeutas de nuestros hijos, sin embargo, sí somos partícipes de su proceso de aprendizaje. Es más, se nos invita a comportarnos como nosotros mismos y esto nos convierte en padres confiados y competentes para conseguir que nuestros hijos aprendan a hablar y que el lenguaje sea su vehículo para el desarrollo del pensamiento.

La vida cotidiana ofrece infinitas oportunidades de aprendizaje del lenguaje. La calidad de nuestra intervención, guiada por el terapeuta, tiene como resultado la excelente competencia lingüística que facilita el desarrollo social y el éxito académico de nuestros hijos con pérdida auditiva.

Anexo III. Fuentes primarias y secundarias: documentos producidos en distintos ámbitos (escolar, sanitario y de intervención psicoeducativa) que aportan información al seguimiento infantil realizado en el presente estudio

En este apartado se presenta una descripción de los documentos recopilados en el presente estudio que, por cuestiones de espacio, no se incluyen en el capítulo 4 de la presente memoria. A continuación, se explica el tipo de información que proporcionan estos documentos al desarrollo de este estudio:

I. DAIP2 Documentos Ámbito de Intervención Psicoeducativa: Historia Clínica:

La historia clínica es un documento que surge del contacto entre el equipo profesional encargado de la intervención psicopedagógica y los familiares del niño o niña que reciben dicha atención. El documento es de carácter confidencial y recoge información necesaria y útil de cara a la atención psicopedagógica, tales como los que se relacionan a continuación:

- Datos generales del desarrollo infantil
- Motivo de consulta
- Antecedentes familiares, médicos, evolutivos, escolares y terapéuticos
- Aspectos socio-afectivos
- Información audiológica

Este documento aporta una visión global del desarrollo del sujeto, situación que lo convierte en un instrumento básico para el ejercicio sanitario a pesar de que su objetivo principal sea de carácter asistencial. Asimismo, aporta utilidad a la docencia y la investigación. En este sentido, Velito y Tejada (2010) señalan que, “a partir de las historias clínicas, pueden realizarse estudios, investigaciones y publicaciones científicas”.

II. DAIP3 Documentos del Ámbito de Intervención Psicoeducativa: Informes de Intervención Psicopedagógica:

Estos documentos, elaborados anualmente por el equipo profesional de intervención psicoeducativa, tienen la finalidad de comunicar a los padres, familiares y otros profesionales implicados en el caso información sobre la evolución y la situación del niño o niña en las distintas áreas del desarrollo. El contenido de los informes presenta datos cualitativos que describen las habilidades y situaciones de conflicto observadas, así como los resultados cuantitativos en pruebas estandarizadas tomando como referencia la edad cronológica y/o auditiva del niño. Las áreas del desarrollo tratadas en dichos informes son las siguientes:

a) Anamnesis. Relata los cambios acontecidos en distintos aspectos de la vida del niño o niña, principalmente cuestiones médicas, familiares, escolares y de rehabilitación.

b) Información audiológica. Perfil audiológico actualizado incluyendo edad auditiva, modelo y programación de prótesis auditivas y datos audiométricos relevantes.

c) Percepción auditiva. Incluye la valoración del funcionamiento auditivo a través de las prótesis auditivas juntas y/o por separado a diferentes distancias e intensidades. Dentro de los instrumentos utilizados, se encuentran los siguientes:

- Evaluación del Nivel Fonético del Habla (Ling, 2002). Herramienta que estudia la discriminación fina de los diferentes fonemas tanto en sílaba aislada como en la repetida.
- SuHa. Sugerencias para el Desarrollo Auditivo, Lingüístico, Comunicativo y Cognitivo. Instrumento diseñado por Flores y Heyser (2005) para valorar el desarrollo de la percepción auditiva a través de las fases de detección, discriminación, identificación y comprensión.

d) Desarrollo comunicativo y habilidades psicolingüísticas. Su valoración comprensiva se hace a través de una batería de pruebas seleccionadas atendiendo a la edad auditiva y/o cronológica del niño o niña, así como a sus características y necesidades particulares. A continuación se describen las pruebas utilizadas:

- **Inventario de Desarrollo Comunicativo** Macarthur. Revisado por Jackson-Maldonado et al. (2003), su adaptación española (López-Ornat et al., 2005) evalúa el desarrollo lingüístico y comunicativo de los niños españoles entre los 8 y 30 meses. Los padres son los informantes del desarrollo lingüístico de sus hijos a través de inventarios que valoran los siguientes aspectos: vocalizaciones prelingüísticas, comprensión y producción temprana, gestos y acciones, palabras y gramática.
- **Prueba de Lenguaje Oral Navarra - Revisada** (Aguinaga et al., 2005). Es un instrumento de detección rápida o screening del desarrollo de lenguaje oral en niños de 3 a 6 años que aporta información sobre los aspectos de forma, contenido y uso del lenguaje. Es aplicada de manera individual por un profesional experto en el área del lenguaje. La baremación es a través de puntuaciones típicas transformadas y criterios de desarrollo en los apartados de Forma, Contenido, Uso y Total en cada nivel de edad. El tiempo de aplicación es variable, entre 10 y 12 minutos.
- **Registro Fonológico Inducido** (Monfort y Juárez, 2006). Test cuyo objetivo es registrar, en la medida de lo posible, las peculiaridades del habla del niño o niña desde un punto de vista cualitativo, así como comparar cuantitativamente la producción media de un grupo de sujetos de su edad. Para hacerlo consta de una prueba de denominación de dibujos, seguida de la repetición de la palabra correspondiente. “En la interpretación

deben tenerse en cuenta las características fonéticas del entorno más próximo, o sea, los padres” (Monfort y Juárez, 2006).

- **PLS4 Preeschool Language Scale 4 Versión en Español** (Zimmerman et al., 2002). Es un test de aplicación individual utilizado para identificar a niños de habla hispana que tienen dificultades o retraso en el lenguaje. Evalúa el lenguaje receptivo y expresivo desde el nacimiento hasta los 7 años de edad, considerando áreas como la atención, el juego, comunicación no verbal, semántica, estructura del lenguaje, habilidades lingüísticas de integración y consciencia fonológica, entre otras.

- **PPVT-III Peabody**. Test de Vocabulario en Imágenes (Dunn y Dunn, 1997). Su adaptación española (Arribas, 2006) es un test de aplicación individual dirigido a sujetos de 2 años y medio a 90 años. El tiempo de aplicación es variable, entre 10 y 20 minutos. Su finalidad es la evaluación del nivel de vocabulario receptivo y screening de la aptitud verbal. La baremación se hace a través de puntuaciones CIU, eneatis, percentiles y edades equivalentes.

- **Modelo Integral del Lenguaje: Contexto Situacional, del Discurso y Semántico** (Norris y Hoffman, 1993). Es un modelo para pensar sobre el lenguaje y el uso del mismo en un contexto significativo. “El modelo puede ser usado considerando cada evaluación, intervención o decisión desde tres perspectivas simultáneas que interactúan” (Pamplona, 2015). En este sentido, el contexto situacional examina las características del evento o actividad. El contexto del discurso observa las cualidades del mismo usadas para hablar del evento o actividad y, finalmente, el contexto semántico valora los aspectos del lenguaje usado para referirse a conceptos o ideas. Puede ser utilizado desde el nacimiento hasta los 7 años de edad aproximadamente.

- **ITPA Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas** (Kirk et al., 1968). La adaptación española de este test (Ballesteros y Cordero, 1986) se aplica de manera individual a niños de dos años y medio a diez y medio aproximadamente. Su finalidad es evaluar las funciones psicolingüísticas implicadas en el proceso de comunicación.

El ITPA pretende detectar las áreas de dificultad en los procesos de comunicación más que determinar el nivel de aptitud general. Considera las funciones psicológicas que operan en la comunicación e intenta relacionar los procesos implicados, postulando tres dimensiones cognitivas: canales de comunicación, procesos psicolingüísticos y niveles de organización. La siguiente Tabla III.1 presenta las áreas evaluadas en los canales visual y auditivo:

Tabla III.1

Funciones Psicolingüísticas Evaluadas por el ITPA

Tests Auditivo-Vocales	Tests Viso-motores
Comprensión Auditiva	Comprensión Visual
Asociación Auditiva	Asociación Visual
Memoria Secuencial Auditiva	Memoria Secuencial Viso-Motora
Integración Auditiva	Integración Visual
Expresión Verbal	Expresión Motora
Integración Gramatical	

e) Procesos cognitivos y aptitudes adaptativas. La razón de incluir la información obtenida a partir de pruebas de esta índole es la de conocer y comprender mejor algunos de los procesos que subyacen al aprendizaje y que guardan relación con el desarrollo de competencias en lengua oral y escrita. Los tests utilizados con dichos fines son:

- **WPPSI Escala de Inteligencia de Wechsler para Preescolar y Primaria** (Wechsler, 1967). La adaptación española (De la Cruz et al., 2001) de esta conocida escala pretende medir aspectos cualitativos y cuantitativos de la inteligencia general. Su aplicación es individual y la duración es variable, entre 60 y 90 minutos. Abarca edades de entre cuatro y seis años y medio, período crucial en el desarrollo intelectual del individuo, además de ser el período en que los niños y niñas se enfrentan por primera vez a algún tipo de educación formal. El WPPSI presenta dos escalas, una verbal y otra manipulativa. Consta de once pruebas que se especifican en la Tabla III.2:

Tabla III.2

Estructura de la Escala WPPSI

Pruebas Verbales	Pruebas Manipulativas
Información	Casa de los Animales
Vocabulario	Figuras Incompletas
Aritmética	Laberintos
Semejanzas	Dibujo Geométrico
Comprensión	Cuadrados
Frases	

- **BASII Escalas de Aptitudes Intelectuales.** Diseñada por Elliot et al. (1996) y adaptada al castellano por Arribas y Corral (2011), esta prueba surge de la necesidad de la Sociedad Británica de Psicología de desarrollar una prueba de inteligencia más moderna que el Wechsler y generada en Europa. Consiste en una escala dirigida a sujetos de entre dos años y medio a 18 años.

Su finalidad es la evaluación completa y comprehensiva del funcionamiento intelectual de los niños, niñas y adolescentes. La prueba incluye tests de aptitudes cognitivas, las cuales se subdividen en aptitudes verbales, de razonamiento no verbal y espaciales. La prueba también consta de tests de rendimiento escolar que evalúan las áreas de Aritmética y ortografía. La aplicación de los tests principales tiene una duración de entre 25 y 45 minutos, mientras que la aplicación completa es de 35 a 70 minutos. Las Figuras III.1 y III.2 detallan las aptitudes valoradas por esta prueba en sus versiones infantil superior y escolar:

Figura III.1.

Tests cognitivos del BAS-II Infantil, nivel superior (3:6 a 5:11 años)

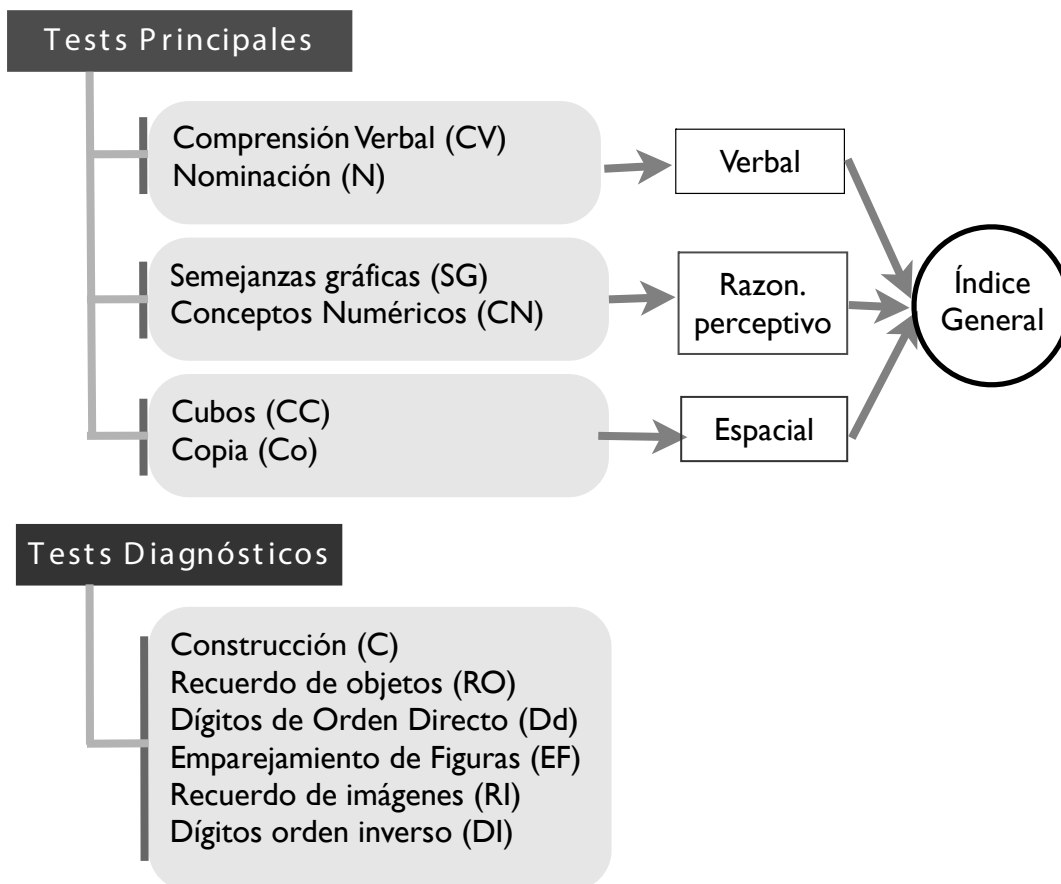
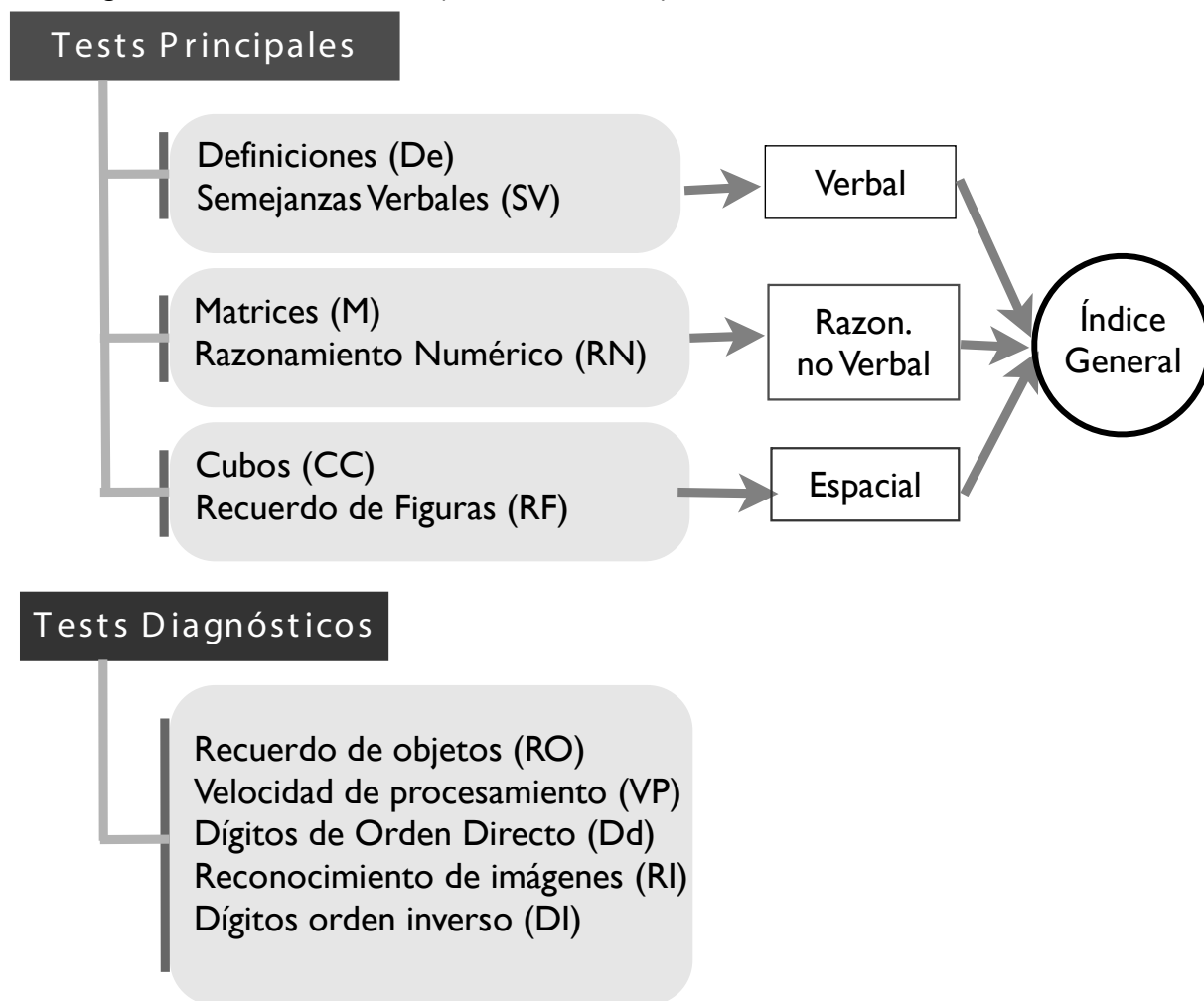


Figura III.2

Tests cognitivos del BAS-II Escolar (6:0 a 17:11 años)



f) Psicomotricidad. “El desarrollo psicomotor, o la progresiva adquisición de habilidades en el niño, es la manifestación externa del Sistema Nervioso Central (SNC)” (Moore, 2014). Los niños y las niñas con pérdida auditiva pueden ser considerados población de alto riesgo en esta área debido a varios factores pre, peri y postnatales a los que se ven expuestos, así como la estrecha relación existente entre la hipoacusia y los procesos de postura, equilibrio y atencionales. Debido a lo anterior, la valoración en esta área es fundamental.

- **Valoración Psicomotora** CAPEP (IRAPSIR, 2005). Para fines de este estudio se hizo uso de un instrumento de screening que permitiera detectar dificultades o retraso en el desarrollo psicomotriz. Esta prueba se lleva a cabo de manera individual a niños y niñas de 4 a 6 años de edad por profesionales formados en el área. Se revisan los siguientes aspectos (Véase Tabla III.3):

Tabla III.3

Valoración Psicomotriz CAPEP

Respiración	Coordinación motriz gruesa
Esquema Corporal	Disociación motriz
Tono	Coordinación motriz fina
Postura	Estructuras rítmicas
Equilibrio	Motricidad facial

En caso de hallar datos significativos, además de hacer uso de la información de cara al estudio de casos, se hace la referencia correspondiente a centros de estimulación que pudieran brindar atención específica en esta área.

Como comentario final en torno a las valoraciones realizadas en el campo de la intervención psicopedagógica, cabe mencionar que, a pesar de que los valores cuantitativos son tomados en consideración, los aspectos cualitativos obtenidos a partir de las mismas tienen un papel preponderante.

III. DAS1 Informes médicos:

El informe médico es un documento mediante el que se informa y se deja constancia del estado de salud de la persona, y que incluye, entre otros datos, los antecedentes clínicos, el estado actual, los tratamientos activos y las observaciones. De cara a la presente investigación son de interés los informes médicos provenientes de servicios de atención primaria y/o especializada, tomando en cuenta en todo momento las características del caso de estudio:

- Neonatología
- Pediatría
- Neuropediatría
- Otorrinolaringología
- Oftalmología
- Genética

La relevancia del análisis y revisión de este tipo de documentos no puede ni debe ser obviada ya que contienen información básica referente al diagnóstico, tratamiento y comportamiento de los sujetos, cuyo estudio conlleva a una mejor comprensión de los factores que intervienen en la evolución de los casos estudiados.

IV. DAS2 Estudios audiológicos:

Las evaluaciones audiológicas permiten confirmar o descartar el diagnóstico de pérdida auditiva, determinar el estado del oído medio, evaluar el funcionamiento auditivo y observar e interpretar los comportamientos auditivos del niño o niña (Madell y Flexer, 2008). El uso de una batería de pruebas es fundamental ya que provee un marco comprensivo para determinar el grado de la función auditiva del niño o niña.

Estudios audiológicos: Dentro de los estudios audiológicos revisados y documentados se encuentran:

- i. Pruebas de Inmitancia Acústica.** Proveen información sobre el funcionamiento del oído medio.
- ii. Emisiones Otoacústicas (OAE).** Miden la función de las células ciliadas externas.
- iii. Potenciales Evocados Auditivos de Tronco Cerebral (PEATC).** Dan información sobre el estado de la vía auditiva e información frecuencial específica.
- iv. Potenciales Evocados de Estado Estable (PEE).** Permiten obtener información sobre el estado de la vía auditiva e información frecuencial específica.
- v. Audiometría Tonal.** Facilita la obtención de respuestas conductuales al sonido por parte de los sujetos evaluados. Permite afinar diagnósticos y realizar ajustes de tecnología. Puede llevarse a cabo a través de observación o de juego condicionado.
- vi. Audiometría en Campo Libre.** De formato similar a la audiometría tonal, permite valorar las respuestas conductuales al sonido con el uso de la tecnología.

Valoraciones Funcionales de la Audición: suele tratarse de encuestas y cuestionarios que evalúan las respuestas y progreso auditivo en distintas condiciones. Son llenadas por los padres, familiares, maestros y/o rehabilitadores. La presente investigación incluye información proveniente de las siguientes herramientas:

- i. ELF.** Prueba de Función Auditiva Temprana desarrollada por Anderson (2000) dirigida a niños y niñas de 5 meses a 3 años de edad auditiva. Valora la escucha y aprendizaje a distancia.
- ii. IT-MAIS.** Escala Significativa de Integración Auditiva para Menores desarrollada por Zimmerman et al. (1997) y adaptada al castellano por Huarte et al., (2000). Es una escala con formato de entrevista a los padres o cuidadores diseñada para asesorar comportamientos auditivos espontáneos en situaciones de la vida cotidiana.
- iii. Little Ears.** Cuestionario diseñado por Kuhn-Inacker et al., (2003) y adaptado al español por Medel Corp., incluye los rangos de edad desde el nacimiento hasta la edad adulta y evalúa el desarrollo auditivo.

Pruebas de Percepción del Habla: Como su nombre lo indica evalúan la percepción del habla en distintos formatos. Proveen información sobre la función auditiva y su relación con el desarrollo del lenguaje oral y producción del habla. Pueden ser utilizadas para valorar distintos aspectos de la percepción del habla entre ellos la detección, discriminación, identificación y/o comprensión. Dentro de las pruebas de percepción del habla incluidas en este estudio se encuentran:

iv. Umbral de Detección de la Palabra. Permite conocer la intensidad más baja a la que una persona es capaz de detectar la presencia de la voz.

v. Umbral de Identificación de la Palabra. Aporta información sobre la intensidad más baja a la que una persona puede identificar la voz.

vi. Prueba de los Seis Sonidos. Desarrollada por Ling (2002) evalúa la detección e identificación de la voz en frecuencias específicas a través de la presentación de los seis fonemas /a/i/u/sh/m/ y /s/.

vii. ESP. Este Test de Percepción de la Palabra fue diseñado por Moog y Geers (1990) para evaluar la percepción de patrones, palabras bisílabas y monosílabas a edades tempranas. Puede realizarse en formato abierto o cerrado.

viii. Test de Palabras Bisílabas. Elaborado por Cárdenas y Marrero (1994) permite valorar la discriminación de palabras a través de la presentación en formato abierto de listas de palabras bisílabas fonéticamente balanceadas.

Comunicaciones e Informes de Ajuste y/o Programación de Prótesis Auditivas: Documentos elaborados por audiólogos, programadores de implantes cocleares y/o logopedas describiendo la situación de escucha del niño o niña en distintas condiciones e informando sobre los parámetros de ajuste de las prótesis auditivas. Su función es la de servir como vía de comunicación entre las partes mencionadas y los familiares del niño o niña con pérdida auditiva

Anexo IV. Adaptaciones Curriculares Individualizadas

El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, en su Artículo 9 que versa sobre proceso de aprendizaje y atención individualizada establece que:

1. En esta etapa se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades.
2. Se prestará especial atención durante la etapa a la atención personalizada de los alumnos y alumnas, a la realización de diagnósticos precoces y al establecimiento de mecanismos de refuerzo para lograr el éxito escolar.
3. La intervención educativa debe contemplar como principio la diversidad del alumnado, entendiendo que de este modo se garantiza el desarrollo de todos ellos a la vez que una atención personalizada en función de las necesidades de cada uno.
4. Los mecanismos de refuerzo que deberán ponerse en práctica tan pronto como se detecten dificultades de aprendizaje podrán ser tanto organizativos como curriculares. Entre estas medidas podrán considerarse el apoyo en el grupo ordinario, los agrupamientos flexibles o las adaptaciones curriculares

Una persona con necesidades educativas puede precisar una respuesta diferenciada de la programación del aula, es decir, una Adaptación Curricular Individualizada (ACI). Esta se diseña a partir de una evaluación psicopedagógica que determine los requerimientos y establezca las estrategias educativas que faciliten el aprendizaje del individuo. Es decir, el Documento Individual de Adaptación Curricular (DIAC) recoge las directrices de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje a seguir. Cabe señalar que las adaptaciones curriculares individualizadas pueden ser de distintos tipos, tal como se señala a continuación:

I. Adaptaciones curriculares individualizadas poco significativas: este tipo de adaptaciones no afectan a los objetivos educativos que comparte el alumno con el grupo al que pertenece. Existen diferentes versiones:

a) Adaptaciones de Acceso al Currículo: se trata de “modificaciones o provisión de recursos formales (tiempo y espacio), materiales, personales o de comunicación que van a facilitar que algunos alumnos con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículo ordinario o, en su caso, el currículo adaptado” (Calvo y Martínez, 1997). En el caso de niños y niñas con pérdida auditiva podemos destacar:

- *Adaptaciones espaciales:* incluyen el tratamiento acústico y de iluminación de aulas, ubicación conveniente del niño o niña en el aula, eliminación de estímulos distractores, así como existencia de aulas para trabajo de apoyo.

Adaptaciones de recursos materiales: en el caso de la pérdida auditiva puede tratarse de materiales relacionados con la logopedia, mobiliario y otro tipo de recursos tomando en cuenta las necesidades particulares del alumno. Dentro de este grupo encontramos el uso de los sistemas de Frecuencia Modulada (FM). El sistema de FM consta de un micrófono que se coloca cerca de la fuente sonora (voz del profesor) y un receptor que va unido o integrado a la tecnología que porta el alumno con pérdida auditiva. La señal es transmitida a través de una frecuencia de radio y permite que el sonido llegue al receptor libre de los efectos del ruido, la distancia y la reverberación, de modo que la señal es más clara e inteligible. Los sistemas de FM actuales se llaman sistemas DM (modalidad digital) y funcionan a través de bluetooth.

- Adaptaciones comunicativas: se procura, en la medida de lo posible que los alumnos accedan a un código mayoritario, esto es, el lenguaje oral. Pueden introducirse otros sistemas complementarios o aumentativos de comunicación
- Adaptaciones del tiempo: se aborda la decisión del tiempo dedicado a cada tarea dentro y fuera del aula, así como fuera del horario lectivo.

b) Adaptaciones de los elementos básicos del currículum: este tipo de adaptaciones se realizan sobre la metodología, el tipo de actividades, instrumentos y técnicas de evaluación. Pueden incluso suponer pequeñas variaciones en los contenidos, pero sin implicar un desfase curricular de más de un ciclo escolar (dos cursos).

II. Adaptaciones curriculares individualizadas significativas: suponen priorización, modificación o eliminación de contenidos, propósitos, objetivos nucleares del currículum, metodología. Afectan a los elementos prescriptivos del currículo oficial por modificar objetivos generales de la etapa, contenidos básicos y nucleares de las diferentes áreas curriculares y criterios de evaluación. Las adaptaciones significativas constituyen el último nivel de concreción curricular, procurando antes de llegar a este punto dar respuesta a las necesidades educativas del alumno desde la programación del aula, agotando los recursos disponibles a este nivel.

Estas son los diferentes tipos de Adaptación Curricular Individualizadas (ACI) que suelen implementarse en caso de ser necesarias para que una persona con necesidades educativas específicas pueda tener un proceso de aprendizaje óptimo. Estas estrategias pueden estar sujetas a modificaciones dependiendo de las necesidades específicas de cada niño o niña.

Anexo V. Instrumentos diseñados para efectos de esta investigación

En este apartado se presentan las herramientas diseñadas para la recogida de información de cada uno de los casos que conforman la presente investigación. Específicamente se crean dos herramientas (a y b) y se adapta una tercera (c):

a) Hojas de observación / Entrevistas a profundidad

El registro de observación de cada sesión semanal de intervención psicoeducativa se realiza en una Hoja de entrevista y observación en la que se anotan algunos datos generales del niño o niña al que se observa, la información recopilada a partir de la entrevista informal con los padres, así como las observaciones de la investigadora en torno a los procesos de audición; lenguaje oral y/o escrito; cognición y habilidades adaptativas; y otras áreas como la psicomotriz, socio-afectiva y conductual. En la parte inferior del instrumento se deja un espacio en el que se anotan muestras de lenguaje oral y/o escrito producidas por el niño o niña al que se observa. La siguiente figura muestra la Hoja de entrevista y observación (Véase Figura V.1) diseñada e implementada para fines de la presente investigación:

Figura V.1 Hoja de observación

HOJA DE OBSERVACIÓN. INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA

Observación No. _____

Niña/o: _____ Fecha: _____

Fecha de Nacimiento: _____ Edad cronológica _____ Edad Auditiva _____

Personas que acuden: _____

ENTREVISTA A LOS PADRES Y/O FAMILIARES

OBJETIVOS, OBSERVACIONES Y TRANSFERENCIA POR ÁREAS DE INTERVENCIÓN
AUDICIÓN Y PERCEPCIÓN AUDITIVA
LENGUAJE ORAL / ESCRITO
COGNICIÓN Y HABILIDADES ADAPTATIVAS
OTRAS ÁREAS: PSICOMOTRIZ, SOCIOAFECTIVA, CONDUCTUAL (ENTRE OTRAS)

MUESTRA DE LENGUAJE ORAL Y/O ESCRITO

Maria Fernanda Hinojosa Valencia

1

b) Entrevistas semi-estructuradas

La investigadora diseña una rúbrica como herramienta para la recogida de las impresiones de los familiares más cercanos al niño o niña en torno al proceso y nivel de apropiación de la lengua y la cultura escrita. A continuación se presenta dicho instrumento:

Figura V.2 Cuestionario sobre literacidad y cultura escrita

CUESTIONARIO SOBRE LITERACIDAD Y CULTURA ESCRITA
Diseñado por María Fernanda Hinojosa

Nombre del niño o niña: _____ Fecha completado: _____

Persona(s) que completa(n) este cuestionario: _____

El aprendizaje y a inmersión en la cultura escrita, al igual que en la lengua oral, pueden verse afectados por la presencia de problemas de audición. La finalidad de este cuestionario es recoger las impresiones de los familiares más cercanos al niño o niña en torno al proceso y nivel de apropiación de la lengua y la cultura escrita.

Basándose en la información que usted tiene de su hijo o hija, marque con una cruz la respuesta que mejor representa su conducta para cada una de las preguntas. Después añada sus comentarios en el espacio destinado a las preguntas abiertas.

CRITERIOS	NIVEL			
	BASTANTE	REGULAR	POCO	NADA
1.- Grado de interés del niño por la lectura	Lee diario y por voluntad propia diferentes tipos de textos.	Lee en ocasiones por iniciativa propia aquello que le interesa o cuando se le pide que lea algún texto en especial	Lee únicamente cuando se le pide.	No le gusta leer, inclusive se resiste a hacerlo cuando se le pide que lo haga.
Observaciones:				
2.- Grado de interés del niño por la escritura	Le gusta y disfruta escribir en diferentes contextos (escolar, personal, etc)	Escribe ocasionalmente sobre temas diversos.	Escribe muy poco, lo hace principalmente cuando se le pide.	No le gusta escribir, inclusive se resiste a hacerlo cuando se le pide.
Observaciones:				
3.- Consideras que el aprendizaje de la lengua escrita de su niño(a) es similar al de sus compañeros	El desarrollo en lengua escrita de mi hijo(a) es similar al de sus compañeros	El desarrollo en lengua escrita de mi hijo(a) es casi igual al de sus compañeros	El desarrollo de lengua escrita de mi hijo(a) es menor al de sus compañeros	El desarrollo de lengua escrita de mi hijo(a) es totalmente diferente al de sus compañeros
Observaciones:				
4.- Consideras que el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura ha sido placentero	Ha disfrutado y se ha divertido en el proceso de la lectura y escritura	Ha disfrutado el proceso de la lectura y escritura, muy pocas veces se ha frustrado durante éste proceso	El proceso de aprendizaje de lectura y escritura le ha resultado frustrante, aunque en ocasiones lo ha disfrutado	Le ha resultado frustrante el proceso de aprendizaje de lectura y aprendizaje
Observaciones:				
5.- Consideras que las habilidades comunicativas orales han influido en el desarrollo de la lengua escrita	Las habilidades orales influyen directamente sobre el desarrollo de lengua escrita	Las habilidades comunicativas orales tienen algo de influencia sobre el desarrollo de la lengua escrita	Las habilidades comunicativas orales tienen un poco de relación con el desarrollo de la lengua escrita, sin embargo no llevan una estrecha relación	Las habilidades comunicativas orales no intervienen en absoluto en el desarrollo de la lengua escrita
Observaciones:				

6.- Que nivel de relación crees que existe entre la escucha y la escritura	La escucha y la escritura están totalmente relacionadas	La escucha y la escritura tienen algo de relación	La escucha y la escritura tienen muy poca relación	La escritura y la escucha no se relacionan
Observaciones:				
7.- La escuela promueve el gusto y el interés por la lectura y escritura a través de proyectos de carácter significativo en entornos de comunicación	La escuela ha propuesto diferentes actividades en las que los niños han podido integrar y utilizar la lectura y la escritura en eventos significativos	La escuela ha propuesto algunas actividades que han permitido a los niños integrar la lectura y la escritura en entornos significativos	La escuela ha propuesto pocas actividades en las que los niños han podido integrar la lectura y la escritura en eventos significativos	La escuela nunca ha propuesto actividades que permitan a los niños integrar la lectura y la escritura en eventos significativos
Observaciones:				
8.- Consideras que la Terapia Auditiva-Verbal ha influido en el acercamiento a la cultura/lengua escrita	La Terapia Auditiva-Verbal ha sido parte importante del acercamiento de mi hijo a la lengua escrita	La Terapia Auditiva-Verbal ha tenido algo de influencia en el acercamiento de mi hijo a la lengua escrita	La Terapia Auditiva-Verbal ha tenido poca influencia en el acercamiento de mi hijo a la lengua escrita	La Terapia Auditiva-Verbal no ha influido en el acercamiento de mi hijo a la lengua escrita
Observaciones:				
9.- Cinco años atrás, ¿Cuál era el nivel de tus expectativas en torno a la posibilidad de que tu hijo aprendiera a leer y a	Estaba convencida de que mi hijo(a) alcanzaría el nivel de lectura y escritura que ha conseguido hasta ahora	Deseaba, aunque dudaba que mi hijo lograra las habilidades de lectura y escritura que ha conseguido	Tenía pocas esperanzas de que mi hijo lograra alcanzar el nivel actual de lectura y escritura en el que se encuentra ahora	Nunca pensé que mi hijo lograría alcanzar el nivel de lectura y escritura que ha logrado hasta ahora
escribir como lo hace ahora?				
Observaciones:				
10.- ¿A qué nivel crees que el entorno familiar ha influido en el acercamiento de tu hijo(a) a la cultura escrita?	La familia ha tenido una alta influencia para que lograra acercarse a la cultura escrita	La familia ha tenido algo de influencia sobre el acercamiento a la cultura escrita	La familia ha influido poco sobre el acercamiento de nuestro hijo a la cultura escrita	La familia no tiene influencia en el acercamiento a la cultura escrita
Observaciones:				
11.- ¿Cuál ha sido el nivel de intervención "especial" que ha tenido tu hijo(a) para aprender a leer y/o escribir?	Ha necesitado muchas y diferentes tipos de intervenciones "especiales" para lograr aprender a leer y/o escribir	Ha necesitado algunas intervenciones "especiales" para poder aprender a leer y/o escribir	Ha necesitado muy poca intervención "especial"	No ha necesitado ningún tipo de intervención "especial" para aprender a leer y/o escribir
Observaciones:				

OBSERVACIONES:

c) Entrevista altamente estructurada SIFTER. Adaptación al castellano

La investigadora, en colaboración con Esteban (2013), realizan la adaptación de este valioso instrumento creado por Anderson K. (1986), el cual permite identificar áreas de riesgo escolar en estudiantes con pérdida auditiva. El cuestionario consta de 15 preguntas que son respondidas por los profesionales del centro escolar al que acude el niño o niña, dejando un espacio en blanco para comentarios adicionales acerca del estudiante (Véase V.3).

Figura V.3 Hoja de entrevista estructurada

S.I.F.T.E.R
(Screening Instrument for Targeting Educational Risk)

Test de Detección de Riesgo Educativo
por Karen L. Anderson, Ed.S. y Noel Matkin, Ph.D.
(Traducido por: Celia Esteban y Ma. Fernanda Hinojosa, LSL/S Cert. AVT)

Estudiante _____ Maestro _____ Edad _____

Fecha completado ____ / ____ / ____ Escuela _____ Distrito _____

Se sospecha que el estudiante arriba mencionado puede tener problemas auditivos que podrían estar afectando su rendimiento escolar.
Esta escala de valoración ha sido diseñada para identificar a aquellos estudiantes en riesgo de retraso educativo como consecuencia de problemas de audición.
Basándose en la información que usted tiene de este estudiante, rodee el número que mejor representa su conducta.
Después de contestar todas las preguntas, por favor añada comentarios adicionales acerca del estudiante en el espacio dedicado al reverso de esta página.

1. ¿Cómo situaría al estudiante en relación con sus compañeros de clase?	por encima 5	4	promedio 3	2	por debajo 1	A C A D E M I C O	<input type="text"/>
2. ¿Cuáles son los logros del estudiante en relación a lo que usted cree es su potencial?	igual 5	4	por debajo 3	2	muy por debajo 1		
3. ¿Cuál es el nivel de lectura, habilidad de lectura o preparación para la lectura del estudiante en la clase (ej. un estudiante con habilidad de lectura media se sitúa en la media del grupo)?	por encima 5	4	promedio 3	2	por debajo 1		
4. ¿Con qué facilidad se distrae el estudiante en comparación con sus compañeros de clase?	no mucho 5	4	promedio 3	2	mucho 1	A T E N C I Ó N	<input type="text"/>
5. ¿Cómo son los períodos de atención del estudiante en comparación con sus compañeros de clase?	largos 5	4	promedio 3	2	cortos 1		
6. ¿Con qué facilidad el estudiante duda o se encuentra confuso cuando responde a instrucciones orales?	nunca 5	4	ocasional 3	2	frecuente 1		
7. ¿Cuál es la comprensión del estudiante comparada con la habilidad para comprender de sus compañeros de clase?	por encima 5	4	promedio 3	2	por debajo 1	C O M U N I C A C I O N	<input type="text"/>
8. ¿Cómo se compara el vocabulario del estudiante y la habilidad en el uso de las palabras con la de sus compañeros de clase?	por encima 5	4	promedio 3	2	por debajo 1		
9. ¿Cuán competente es el estudiante en contar una historia o relatar sucesos de casa comparado con sus compañeros de clase?	por encima 5	4	promedio 3	2	por debajo 1		

10. ¿Con qué frecuencia el estudiante aporta voluntariamente información a las discusiones de clase o en respuesta a las preguntas del profesor?	frecuente 5	4	ocasional 3	2	nunca 1	P A R T I C I P A C I Ó N	E N C L A S E	<input type="text"/>
11. ¿Con qué frecuencia el estudiante completa sus tareas de clase y de casa dentro del tiempo asignado?	siempre 5	4	normalmente 3	2	rara vez 1			
12. Después de una instrucción, ¿el estudiante tiene dificultades para empezar a trabajar (mira a sus otros compañeros o les pide ayuda)?	nunca 5	4	ocasional 3	2	frecuente 1			
13. ¿Presenta el estudiante algún comportamiento que parezca inusual o inapropiado comparado con los otros estudiantes?	nunca 5	4	ocasional 3	2	frecuente 1	C O M P O R T A M I E N T O	E S C O L A R	<input type="text"/>
14. ¿Se frustra el estudiante fácilmente, algunas veces hasta perder el control emocional?	nunca 5	4	ocasional 3	2	frecuente 1			
15. En general, ¿cómo situaría la relación del estudiante con sus compañeros (habilidad para llevarse bien con los demás)?	buena 5	4	promedio 3	2	pobre 1			

Copyright © 1996 por Karen Anderson y Noel Matkin

Los autores otorgan permiso para reproducción

Comentarios del maestro:

¿Ha repetido el alumno algún curso?, ¿ha tenido ausencias frecuentes, problemas de salud (incluyendo infecciones de oído y resfriados), otros problemas o impedimentos además de la audición?, ¿ha recibido o está recibiendo servicios especiales?, ¿tiene otros problemas de salud que pueden estar afectando a su funcionamiento educacional?

El test S.I.F.T.E.R. es SOLAMENTE UN prueba de evaluación.

Cualquier estudiante que falle esta prueba de detección en un área de contenido como se indica en la tabla de puntuación que se presenta a continuación debe ser evaluado más en profundidad, dependiendo de sus necesidades individuales según el criterio escolar del distrito. Por ejemplo, fallar en el área Académica sugiere una evaluación educacional, en el área de Comunicación una evaluación del habla-lenguaje, en el área de Comportamiento Escolar una evaluación por parte de un psicólogo o trabajador social. Fallar en el área de Atención y/o Participación en Clase en combinación con otras áreas puede sugerir una evaluación por un audiólogo educacional. Los niños ubicados en el área marginal o límite están en peligro de fallar y deberían ser vigilados o considerados para una evaluación dependiendo de la información adicional que se tenga.

PUNTUACIÓN

Realice la suma de las tres preguntas en cada área de contenido y registre en la caja correspondiente abajo presentada su "Puntuación Total". Coloque una X en el número que se acerque más con la puntuación del área de contenido (por ejemplo, si un profesor rodea el círculo 3, 4 2 para las preguntas del área Académica, una X debería colocarse en el número 9 en la línea que corresponde al área Académica). Conecte las X para hacer un perfil.

AREA de CONTENIDO	Puntuación TOTAL	PASA							LIMITE		FALLA				
ACADEMICO		15	14	13	12	11	10	9	8		7	6	5	4	3
ATENCION		15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	
COMUNICACION		15	14	13	12	11		10	9	8	7	6	5	4	3
PARTICIPACION en CLASE		15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	
COMPORTAMIENTO SOCIAL		15	14	13	12	11	10		9	8	7	6	5	4	3

d) Códigos de identificación para los distintos personajes y entidades emergentes

Con el fin de resguardar la identidad de las niñas y niños seleccionados para la conformación de la muestra de la presente investigación, se crearon códigos de identificación que aseguran el anonimato de los distintos personajes e instituciones relacionadas. En este apartado se presentan los códigos creados para cada uno de los cuatro casos que conforman el estudio (Véase Tabla V.1-V.4):

Tabla V.1

Caso A: Códigos de identificación

Ámbito Escolar
Colegio 1
Colegio 2
Colegio 3
Profesora titular 1
Profesora titular 2
Profesora titular 3
Ámbito Familiar
Mamá de A
Papá de A
Abuela materna de A
Abuela paterna de A
Ámbito Psicopedagógico
Clínica 1
Equipo 1
Terapeuta en Terapia Auditiva-Verbal 1
Terapeuta en Terapia Auditiva-Verbal 2
Terapeuta en Terapia Auditiva-Verbal 3
Neuro-psicóloga 1
Psicóloga 2
Ámbito Sanitario
Hospital 1
Hospital 2
Doctora 1
Doctora 2
Doctor 3
Centro audiológico 1
Centro audiológico 2
Audióloga 1

Audióloga 2
Audióloga 3
Ámbito Varios
Amiga de A1
Amiga de A2
Mamá de amiga A2
Investigadora 1

Tabla V.2

Caso C: Códigos de identificación

Ámbito Escolar
Colegio 1
Colegio 2
Teacher 1
Teacher 2
Logopeda 1
Logopeda 2
Psicólogo educativo 1
Ámbito Familiar
Madre de C
Padre de C
Hermano de C
Ámbito Psicopedagógico
Asociación 1
Fundación 1
Clínica 1
Equipo 1
Psicopedagoga 1
Psicopedagoga 2
Terapeuta en Terapia Auditiva-Verbal 1
Terapeuta en Terapia Auditiva-Verbal 2
Consultora 1
Ámbito Sanitario
Hospital 1
Hospital 2
Doctor 1
Centro audiológico 1
Centro audiológico 2

Centro audiológico 3
Audiólogo 1
Audiólogo 2
Ámbito Varios
Prima de C
Directora asociación 1
Organizadora 1

Tabla V.3

Caso S: Códigos de identificación

Ámbito Escolar
Colegio 1
Profesora titular 1
Profesora titular 2
Maestra de audición y lenguaje 1
Maestro de pedagogía terapéutica 1
Psicólogo 1
Ámbito Familiar
Mamá de S
Papá de S
Abuela de S
Ámbito Psicopedagógico
Instituto 1
Clínica 1
Asociación internacional 1
Logopeda 1
Logopeda 2
Terapeuta en Terapia Auditiva-Verbal 1
Terapeuta en Terapia Auditiva-Verbal 2
Ámbito Sanitario
Hospital 1
Centro audiológico 1
Centro audiológico 2
Centro audiológico 3
Centro audiológico 4
Audióloga 1
Ámbito Varios
Papá de A

Mamá de V
Papá de amigo de S
Amiga de S
Pareja de Terapeuta en Terapia Auditiva-Verbal
Directora de asociación 1
Universidad 1

Tabla V.4

Caso V: Códigos de identificación

Ámbito Escolar
Guardería 1
Guardería 2
Colegio 1
Profesora Titular 1
Profesora Titular 2
Profesor de Música 1
Profesora de Inglés 1
Profesora de Audición y Lenguaje 1
Profesora de Audición y Lenguaje 2
Ámbito Familiar
Mamá de V
Papá de V
Hermana de V
Prima de V
Ámbito Psicopedagógico
Equipo 1
Clínica 1
Terapeuta en Terapia Auditiva-Verbal 1
Terapeuta en Terapia Auditiva-Verbal 2
Ámbito Sanitario
Hospital 1
Hospital 2
Doctora 1
Centro audiológico 1
Centro audiológico 2
Centro audiológico 3
Ámbito Varios
Fundación 1

Asociación 2
Colega 1 de Terapeuta en Terapia Auditiva-Verbal 1
Colaboradora 1 de Terapeuta en Terapia Auditiva-Verbal 1
Colaboradora 2 de Terapeuta en Terapia Auditiva-Verbal 1
Colaboradora 3 de Terapeuta en Terapia Auditiva-Verbal 1

e) Para organización y distribución del tiempo para este trabajo de investigación se utilizó la herramienta Smartsheet con la cual se diseñó el cronograma de actividades. Las Figuras V.4, V.5, V.6, V.7 y V.8 exponen el proceso que se transitó para el estudio en general y en particular para cada caso:

Figura V.4 Lista de Capítulos de la Tesis

RVG	Tarea	Revisado	Proceso	Notas
1	Parte I			
2	Introducción			
3	Introducción - Redactar	★	●	
4	Introducción - Revisar	★	●	
5	Hoja de Ruta - Redactar	★	●	
6	Hoja de Ruta - Revisar	★	●	
7				
8	Parte II. Acercamiento al objeto de estudio	★	●	
9	Capítulo 1. Objeto de estudio: justificación, propósitos y fines de la investigación			●
10	1.1 Descripción y argumentación de la problemática que sustenta la investigación	★	●	
11	1.1.1 Formulación del problema desde un punto de vista teórico-conceptual: Revisión documental	★	●	
12	1.1.2 Formulación del problema desde un punto de vista empírico: Revisión de la práctica	★	●	
13	1.1.3 Formulación del problema desde el punto de vista de la práctica de la investigadora	★	●	
14	1.2 Contexto en el que se vislumbra el problema que genera la investigación	★	●	
15	1.3 Justificación de la investigación	★	●	
16	1.4 Delimitación del objeto de estudio	★	●	
17	1.5 Precisión de los objetivos y finalidades del estudio: ¿Qué se pretende indagar o conocer sistemáticamente?	★	●	
18	1.6 Posicionamiento epistemológico del investigador respecto al objeto de estudio	★	●	
19	Redacción	★	●	
20	Revisión	★	●	
21	Correcciones	★	●	
22				
23	Capítulo 2. Evidencias en torno a la problemática y al contexto de la investigación: el acceso a la cultura escrita en la población infantil			●
24	2.1 La audición: Funcionamiento, evolución y trascendencia	★	●	
25	2.1.1 Funcionamiento del sistema auditivo	★	●	
26	2.1.2 Evolución de la función auditiva	★	●	
27	2.2 La pérdida de la audición	★	●	
28	2.2.1 Definición, clasificaciones e implicaciones de las pérdidas auditivas a la luz de los avances científicos y tecnológicos	★	●	
29	2.2.2 Audiología y tecnologías de acceso a los sonidos a través de la audición	★	●	
30	2.2.3 Modelos de intervención en el campo de la comunicación en casos de pérdida auditiva	★	●	
31	2.3 Procesos de lectura y escritura en la población con pérdida auditiva	★	●	
32	2.3.1 Perspectiva histórica del nivel lector en personas con pérdida auditiva: contexto internacional	★	●	
33	2.3.2 Perspectiva histórica del nivel lector en personas con pérdida auditiva en países de habla hispana	★	●	
34	2.3.3 Diversas visiones sobre la relación entre la pérdida auditiva y la competencia en lengua escrita	★	●	
35	2.3.3.1 Competencia en lengua escrita y codificación fonológica	★	●	
36	2.3.3.2 La lengua escrita y su relación con la competencia lingüística	★	●	
37	2.3.3.3 Competencia en la lengua oral y escrita, y aprovechamiento máximo de la audición	★	●	
38	2.4 Literacidad emergente en la población señalada	★	●	
39	2.5 Una mirada inclusiva en relación con el proceso de literacidad en niños y niñas con pérdida auditiva	★	●	
40	2.6 Referencias bibliográficas	★	●	
41	Elaboración de fichas	★	●	
42	Redacción	★	●	
43	Revisión	★	●	
44	Correcciones	★	●	
45				
46	Capítulo 3. Evidencias en torno al objeto de estudio: Lectura y escritura como herramientas fundamentales de la cultura escrita			●
47	3.1 Literacidad y uso de la cultura escrita en la sociedad actual	★	●	
48	3.1.1 Función socializadora de la lectura y la escritura	★	●	
49	3.1.2 Prácticas sociales de lectura y escritura: Contextos de interacción	★	●	
50	3.2 La lengua escrita como objeto de conocimiento	★	●	
51	3.2.1 Concepciones sobre el aprendizaje de la lengua escrita y prácticas pedagógicas para su enseñanza	★	●	
52	3.2.2 Oralidad y escritura: relación, interacción y diferenciación	★	●	
53	3.3 Apropiación de la lengua escrita: conceptualizaciones, procesos y facilitadores	★	●	
54	3.3.1 Las conceptualizaciones de los niños en torno al sistema de escritura	★	●	
55	3.3.2 Psicogénesis de la lengua escrita: Alfabetización inicial	★	●	
56	3.3.3 Periodos de construcción del sistema de escritura en el niño	★	●	
57	3.3.4 Elementos de análisis en las producciones escritas	★	●	
58	3.3.5 El error como elemento organizador	★	●	
59	3.3.6 Cognición, lenguaje, cultura y la construcción del discurso textual	★	●	
60	Elaboración de Fichas	★	●	

RYG	Tarea	Revisado	Proceso	Notas
61	● Redacción	★	●	
62	● Revisión	★	●	
63	● Correcciones	★	●	
64				
65	Parte III. Diseño metodológico de la investigación	★	●	
66	▢ Capítulo 4. Plan de investigación		●	
67	● 4.1 Contexto en el que se desarrolla la investigación	★	●	
68	● 4.1.1 Contexto global: Acceso a la cultura escrita en población infantil con pérdida auditiva	★	●	
69	● 4.1.2 Contexto local: Programa de intervención psicopedagógica	★	●	
70	● 4.1.3 Contexto institucional: Rasgos de los centros en los que se desarrolla la investigación	★	●	
71	● 4.1.4 Contexto temporal: Período de indagación	★	●	
72	● 4.1.5 Contexto poblacional	★	●	
73	● 4.1.6 Contexto curricular: Ámbito curricular en el que se centra la investigación	★	●	
74	● 4.2 Enfoque epistemológico y plan metodológico de la investigación	★	●	
75	● 4.2.1 El enfoque hermenéutico-comprensivo en el campo psicopedagógico y su relación con los fines de esta investigación	★	●	
76	● 4.2.2 Modalidad de investigación y su relación con el problema identificado: El estudio de caso	★	●	
77	● 4.3 Diseño y desarrollo del estudio de casos para fines de esta investigación: aplicación práctica	★	●	
78	● 4.3.1 Población y muestra seleccionada: Variables determinantes en la selección de casos	★	●	
79	● 4.3.2 Criterios éticos que sustentan el estudio de caso	★	●	
80	● 4.3.3 Ámbitos de focalización	★	●	
81	● 4.3.4 Recogida de información proveniente de los diversos contextos y ámbitos de estudio	★	●	
82	● 4.3.4.1 Descripción de las fuentes primarias y secundarias	★	●	
83	● 4.3.4.2 Estrategias de recogida de información	★	●	
84	● 4.3.5 Organización de la información recopilada	★	●	
85	● 4.4 Análisis de la información: instrumentos utilizados	★	●	
86	● 4.4.1 Aplicación del Método Comparativo Constante en el presente estudio de casos	★	●	
87	● 4.4.2 Interpretación en el estudio de casos	★	●	
88	● 4.4.3 Análisis cuantitativo de la información referente al ritmo de evolución y niveles competenciales en distintas áreas del	★	●	
89	● 4.4.4 Triangulación	★	●	
90	● 4.5 Redacción y elaboración del informe	★	●	
91	● 4.6 Fases y cronograma de la investigación	★	●	
92	● 4.6.1 Inicio: Diagnóstico de la situación y diseño de la investigación	★	●	
93	● 4.6.2 Desarrollo: Trabajo de campo y recolección de datos	★	●	
94	● 4.6.3 Cierre: Análisis de los datos recogidos. Primera interpretación de datos	★	●	
95	● 4.6.4 Discusión: Interpretación triangulada de los datos y elaboración del informe	★	●	
96	▢ 4.6.5 Cronograma para el desarrollo de la investigación	★	●	
97	● Redacción	★	●	
98	● Revisión	★	●	
99	● Correcciones	★	●	
100				
101	Parte IV. Desarrollo de la investigación	★	●	
102	▢ Capítulo 5. Trabajo de campo y recolección de datos			
103	● 5.1 Selección de casos	★	●	
104	● 5.2 Negociación para la inclusión de los casos en la muestra del estudio	★	●	
105	● 5.3 Recogida de información: Documentos del Ámbito Escolar DAE	★	●	
106	● 5.3.1 Entrevistas altamente estructuradas	★	●	
107	● 5.3.2 Notas escolares	★	●	
108	● 5.3.3 Informes escolares	★	●	
109	● 5.3 Recogida de información: Documentos del Ámbito de Intervención Psicoeducativa DAIP	★	●	
110	● 5.3.1 DAIP1: Observaciones y diario de campo	★	●	
111	● 5.3.2 DAIP2: Historia clínica	★	●	
112	● 5.3.3 DAIP3: Informes periódicos de evolución	★	●	
113	● 5.4 Recogida de información: Documentos del Ámbito Sanitario DAS	★	●	
114	● 5.4.1 DAS1: Informes Médicos	★	●	
115	● 5.4.2 DAS2: Informes de Audiología	★	●	
116	● 5.5 Recogida de información: Documentos del Ámbito Familiar DAF	★	●	
117	● 5.5.1 DAF1: Entrevistas semi-estructuradas	★	●	
118	● 5.7 Recogida de información: Documentos de Ámbitos Varios DAV	★	●	
119	● 5.7.1 DAV1: Seguimiento de producciones escritas	★	●	
120	● 5.7.2 DAV2: Comunicaciones varias	★	●	
121	● Redacción	★	●	
122	● Revisión	★	●	

RYG	Tarea	Revisado	Proceso	Notas
123	Correcciones			
124				
125	Capítulo 6. Análisis de los datos recogidos			
126	6.1 Primera interpretación de los datos	★	●	
127	6.1.1 Revisión y análisis de la información correspondiente a cada una de las categorías identificadas	★	●	
128	6.1.2 Interpretación de las categorías identificadas según su frecuencia de aparición	★	●	
129	6.2 Segunda interpretación de datos	★	●	
130	6.2.1 Identificación de unidades de análisis significativas: reorganización de los datos a partir de la triangulación	★	●	
131	6.3 Interpretación de las unidades de análisis a la luz del planteamiento epistemológico de la investigación	★	●	
132	6.3 Elaboración y presentación del informe final del caso V.	★	●	
133	Redacción	★	●	
134	Revisión	★	●	
135	Correcciones	★	●	
136				
137	Capítulo 7. Conclusiones de la investigación y proyección de las propuestas			
138	7.1 Informe "Procesos de apropiación de lengua escrita en población infantil con pérdida auditiva"			
139	7.2 Conclusiones y proyección de propuestas			
140	Revisión			
141	Correcciones			
142				
143	Anexos			
144	I. Programa de Intervención Psicoeducativa	★	●	
145	II. Terapia auditiva-V verbal	★	●	
146	III. Fuentes e instrumentos utilizados para la investigación	★	●	
147	IV. Adaptaciones curriculares	★	●	
148	V. Instrumentos diseñados para fines de la investigación	★	●	
149	Revisión y correcciones	★	●	
150	Fin			
151				
152				
153				
154				
155				

Figura V.5 Caso A

Caso A.

Documentación	TXT	HYPER	Estado	Análisis	Cantidad
1 A-DAE Documentos Ámbito Escolar	●	●	●	✓	13
2 A-DAE1 Entrevistas altamente estructuradas	●	●	●	✓	3
3 A-DAE1-I Análisis cualitativo	●	●	●	✓	2
4 A-DAE1-II Análisis cuantitativo	●	●	●	✓	1
5 A-DAE 2 Notas escolares	●	●	●	✓	7
6 A-DAE2-I Análisis cualitativo	●	●	●	✓	6
7 A-DAE2-II Análisis cuantitativo	●	●	●	✓	1
8 A-DAE3 Informes escolares	●	●	●	✓	3
9 A-DAF Documentos Ámbito Familiar	●	●	●	✓	6
10 A-DAIP Documentos Ámbito Intervención Psicoeducativa	●	●	●	✓	50
11 A-DAIP1 Observaciones y diario de campo	●	●	●	✓	40
12 A-DAIP2 Historia clínica	●	●	●	✓	1
13 A-DAIP3 Informes psicopedagógico	●	●	●	✓	9
14 A-DAS Documentos Ámbito Sanitario	●	●	●	✓	4
15 A-DAS1 Informes médicos	●	●	●	✓	3
16 A-DAS2 Audiología	●	●	●	✓	1
17 A-DAV Documentos Ámbitos Varios	●	●	●	✓	38
18 A-DAV1 Comunicaciones	●	●	●	✓	20
19 A-DAV2 Seguimiento de producciones escritas	●	●	●	✓	18
20 Total Documentos	●	●	●	✓	105

Figura V.6 Caso C

Caso C.

Documentación	Objetivo	Hyper	Estado	Análisis	Cantidad
1 C-DAE Documentos Ámbito Escolar	●	●	●	✓	13
2 C-DAE1 Entrevistas altamente estructuradas	●	●	●	✓	5
3 C-DAE1-I Análisis cualitativo	●	●	●	✓	4
4 C-DAE1-II Análisis cuantitativo	●	●	●	✓	1
5 C-DAE2 Notas Escolares	●	●	●	✓	10
6 C-DAE2-I Análisis cualitativo	●	●	●	✓	9
7 C-DAE2-II Análisis cuantitativo	●	●	●	✓	1
8 C-DAE3 Informes Escolares	●	●	●	✓	4
9 C-DAE3-I Análisis cualitativo	●	●	●	✓	3
10 C-DAE3-II Análisis cuantitativo	●	●	●	✓	1
11 C-DAF Documentos Ámbito Familiar	●	●	●	✓	3
12 C-DAF1 Entrevistas semiestructuradas	●	●	●	✓	1
13 C-DAF1-II Análisis cuantitativo	●	●	●	✓	1
14 C-DAIP Documentos Ámbito Intervención Psicoeducativa	●	●	●	✓	42
15 C-DAIP1 Observaciones y diario de campo	●	●	●	✓	35
16 C-DAIP2 Historia clínica	●	●	●	✓	1
17 C-DAIP3 Informes psicopedagógicos	●	●	●	✓	6
18 C-DAS Documentos Ámbito Sanitario	●	●	●	✓	12
19 C-DAS1 Informes médicos	●	●	●	✓	11
20 C-DAS2 Audiología	●	●	●	✓	1
21 C-DAV Documentos Ámbitos Varios	●	●	●	✓	64
22 C-DAV1 Seguimiento de producciones escritas	●	●	●	✓	18
23 C-DAV2 Comunicaciones	●	●	●	✓	68
24 Total Documentos				✓	159

Figura V.7 Caso S

Caso S.

Documentación	Objetivo	Hyper	Estado	Check	Cantidad
1 S-DAE Documentos Ámbito Escolar	●	●	●	✓	6
2 S-DAE1 Entrevistas altamente estructuradas	●	●	●	✓	3
3 S-DAE1-I Análisis cualitativo	●	●	●	✓	2
4 S-DAE1-II Análisis cuantitativo	●	●	●	✓	1
5 S-DAE2 Notas escolares	●	●	●	✓	4
6 S-DAE2-I Análisis cualitativo	●	●	●	✓	3
7 S-DAE2-II Análisis cuantitativo	●	●	●	✓	1
8 S-DAE3 Informes escolares	●	●	●	✓	1
9 S-DAF Documentos Ámbito Familiar	●	●	●	✓	2
10 S-DAF1 Entrevistas semiestructuradas	●	●	●	✓	2
11 S-DAF1-I Análisis cualitativo	●	●	●	✓	1
12 S-DAF1-II Análisis cuantitativo	●	●	●	✓	1
13 S-DAIP Documentos Ámbito Intervención Psicoeducativa	●	●	●	✓	34
14 S-DAIP1 Observaciones y diario de campo	●	●	●	✓	22
15 S-DAIP2 Historia clínica	●	●	●	✓	1
16 S-DAIP3 Informes Psicopedagógicos	●	●	●	✓	11
17 S-DAS Documentos Ámbito Sanitario	●	●	●	✓	1
18 S-DAS1 Informes médicos	●	●	●	✓	0
19 S-DAS2 Audiología	●	●	●	✓	1
20 S-DAV Documentos Ámbitos Varios	●	●	●	✓	14
21 S-DAV1 Comunicaciones	●	●	●	✓	1 (19)
22 S-DAV2 Seguimiento de producciones escritas	●	●	●	✓	13
23 S-Total Documentos Narrativos				✓	59

Figura V.8 Caso V

Caso V.

Documentación	TXT	Hyper	Estado	Análisis	Cantidad
1 V-DAE documentos Ámbito Escolar	●	●	●	✓	9
2 V-DAE1 Entrevistas altamente estructuradas	●	●	●	✓	5
3 V-DAE1-I Análisis cualitativo	●	●	●	✓	4
4 V-DAE1-II Análisis cuantitativo	●	●	●	✓	1
5 V-DAE 2 Notas escolares	●	●	●	✓	4
6 V-DAE2-I Análisis cualitativo	●	●	●	✓	3
7 V-DAE2-II Análisis cuantitativo	●	●	●	✓	1
8 V-DAE3 Informes escolares	●	●	●	✓	0
9 V-DAF Documentos Ámbito Familiar	●	●	●	✓	2
10 V-DAF1-I Análisis cualitativo	●	●	●	✓	1
11 V-DAF1-II Análisis cuantitativo	●	●	●	✓	1
12 V-DAIP Documentos Ámbito Intervención Psicoeducativa	●	●	●	✓	83
13 V-DAIP1 Observaciones y diario de campo	●	●	●	✓	41
14 V-DAIP2 Historia clínica	●	●	●	✓	1
15 V-DAIP3 Informes psicopedagógicos	●	●	●	✓	11
16 V-DAS Documentos Ámbito Sanitario	●	●	●	✓	1
17 V-DAS1 Informes médicos	●	●	●	✓	0
18 V-DAS2 Audiología	●	●	●	✓	1
19 V-DAV Documentos Ámbitos Varios	●	●	●	✓	168
20 V-DAV2 Seguimiento de producciones escritas	●	●	●	✓	25
21 V-DAV1 Comunicaciones	●	●	●	✓	143
22					
23 Total documentos				✓	233

